التحصيل اللغوى وطرق تنميته
دراسة ميدانية

الدكتور
عبد المنعم أحمد بدران

العلم والإيمان للنشر والتوزيع

البيـــــانـــــات	
عنوان الكتاب – Title	التحصيل اللغوي وطرق تنميته (دراسة ميدانية)
المؤلف - Author	الدكتور / عبد المنعم أحمد بدران
الطبعة — Edition	الأولى .
الناشر - Publisher	العلم والإيمان للنشر والتوزيع .
عنوان الناشر Address	كفر الشيخ - دسوق - شارع الشركات ميدان المحطة تليفون : ٠٠٢٠٤٧٢٥٥٠٣٤١ فاكس : ٠٠٢٠٤٧٢٥٦٠٢٨١
بيانات الوصف المادي	عدد الصفحات Pag. : ١٦٨ مقياس النسخة Size : ١٧,٥ × ٢٤,٥ التجليد : مجلد
المطبعة - Printer	مؤسســة رؤيــــة
عنوان المطبعة - Address	ش مدرسة ابن النفيس - المعمورة تليفون وفاكس ٥٦٣٣٣٤١
اللغة الأصل	اللغة العربية .
رقم الإيداع	٢٦٧٢٠- ٢٠٠٧م
الترقيم الدولي I.S.B.N.	977- 308 - 162 - 1
تاريخ النشر - Date	2008

فهرس الموضوعات



فهرس الموضوعات



فهرس الموضوعات



فهرس الموضوعات

فهرس الجداول

فهرس الجداول



فهرس الأشكال

الفصل الأول

الإطار النظرى

أولاً : مقدمة :

يتضمن هذا الفصل الإطار النظرى للدراسة الحالية وهو يتكون من : مقدمة و بعض الاتجاهات المفسرة للتحصيل اللغوى والتعليق عليها و الأهداف الخاصة بتدريس اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية والتحصيل في فروع اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية و مفهوم الذات العام (تعريفه - النظريات المفسرة له - نماذجه - علاقته بالتحصيل الدراسى)، مفهوم الذات الأكاديمية (تعريفها - العوامل المؤثرة فيها - مكوناتها علاقتها بالتحصيل الدراسى)، مفهوم الذات اللغوية (تعريفه – أبعاده). وفيما يلى توضيح ذلك:

ثانياً : بعض الاتجاهات المفسرة للاكتساب اللغوى :

يعرض المؤلف فى الصفحات التالية بعض الاتجاهات المفسرة لاكتساب اللغة وتعلمها ومن هذه الاتجاهات :

أ) الاتجاه السلوكى :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه لا فرق بين تعلم اللغة وتعلم أى شئ آخر. فالمواد التى يتعلمها الكائن الحى هى المادة اللغوية التى يسمعها مرتبطة بالظروف المصاحبة لها. وقد يكون المثير هنا ظاهراً أو ضمنياً.

(wilkins,D.A.,1974,pp.161-167)

ويرى السلوكيون أن اللغة عبارة عن استجابات يصدرها الكائن رداً على منبهات تأخذ شكل السلوك الخاضع للملاحظة المباشرة (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٠م، ص١١٦).

ويـرون أن اللغـة عبـارة عـن مهـارة ينمـو وجودهـا لـدى الفـرد عـن طريـق المحاولـة والخطـأ وتنمو بالتدعيم وتنطفئ إذا لم تقدم المكافأة. (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٠م، ص١١٧)

ويشيرون إلى أن الطفل يولد وذهنه صفحة بيضاء خالية من اللغة، وعندما ينجح الطفل فى اكتساب عادة اللغة المعقدة التكوين نتيجة التدريب المتواصل الذى يخضع للنظام والتحكم وذلك يمكنه من تعلم عادات لغوية أخرى. (عبد المجيد سيد أحمد، ١٩٨٢م ص١٣٥).

وحول أهمية التعزيز يشير السلوكيون إلى أن التعزيز الموجب للاستجابة الصادرة عن الفرد بأشكال التعزيز المختلفة [المادية - المعنوية] يساعد الفرد على تعلم اللغة حيث يقوم التعزيز الموجب بدور حاسم فى تعليم الفرد سلسلة استجابات دقيقة. (ميشال زكريا ١٩٨٣م، ص ص ١٢٩-١٣٠)، (جورج إم غازدا وكورسيني، ١٩٨٣م، ص٢٧)، (مصطفى زكى التونى، ١٩٨٩م، ص٥١)، (إبراهيم وجيه، ١٩٩٤م، ص٢١٥)

ويوضحون أن بنية اللغة التركيبية لا تظهر فى فراغ وأن للبيئة دوراً كبيراً فى تعلم اللغة وأن عبارات الطفل يمكن ملاحظتها من عدة أوجه منها :

١) المحيط الإنسانى الذى يتصل بالطفل ينقل اللغة التى يكتسبها الطفل ويجسد نظام القواعد الخاص بالجماعة اللغوية.

٢) دور المحيط اللغوى يرتبط إرتباطاً وثيقاً بعوامل غير لغوية ذات صلة بالتطور الاجتماعى والانفعالى الذى تظهر أهميته بوضوح من خلال الاضطرابات للتطور اللفظى.

٣) الطفل ينمو فى بيئة طبيعية واجتماعية لا تنفصل اللغة عنها ؛ لأن اللغة تعود فى مظاهرها الدلالية إلى البيئة بالضرورة. (مارك ريشل، ١٩٨٦م، ص١١٤)

ويتضح مما سبق أن السلوكيين يرون أن اللغة تكتسب من خلال التكرار والتعزيز ومن خلال البيئة الاجتماعية والبيئة اللغوية .

ب)الاتجاه الفطري :

ويطلق على هذا الاتجاه اسم النظريات العقلية أو الفطرية، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن كل إنسان يمكنه تعلم اللغة ؛ لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة وهذه القدرة عامة بطبيعتها بمعنى أنها تنطبق على جميع البشر في كل زمان ومكان، واللغة عندهم شكل من أشكال السلوك المعقد لا يمكن تفسيره بالاعتماد على المؤثرات الخارجية فقط. (دين كيث سايمنتن، ١٩٩٣م، ص٤٩)

ويوضح أصحاب هذا الاتجاه أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك الفعلي فكل أداء كلامي يخفي وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة. (ميشال زكريا، ١٩٨٦م ص١٣٥)

ويشيرون إلى أن العاديين لديهم قدرة فطرية داخلية تساعدهم على اكتساب اللغة وهذه الآلية الداخلية يطلق عليها "جهاز اكتساب اللغة" ويعنى أن اللغة التى يتعلمها الطفل هى التى تستثير عمل هذه الآلية رغم أن الطفل لا يدرك كنهها وأن هذه الآلية تعين الطفل على تفحص البنى اللغوية التى يستخدمها ومقارنتها بالبنى اللغوية التى يسمعها وعند التعارض بينهما يعدل بناه اللغوى، وتستمر هذه العملية إلى أن تتشابه البنى اللغوية التى يستخدمها الطفل مع البنى اللغوية التى يستخدمها الكبار.

(Brown,H.D., 1980,pp.59-60)

ويركز أصحاب الاتجاه الفطرى على مفهومين هامين من مفاهيم التعلم اللغوى وهما:

[١] الملكة اللغوية :

ويقصد بها تلك الملكة التى تتكون لدى الفرد وتمكنه من تكوين كل ما يريد من الجمل الجديدة، وتعنى أيضاً المعرفة اللغوية والتى من مكوناتها معرفة القواعد النحوية والصرفية ومعرفة قواعد تحويل الجمل من صيغة لأخرى.

[٢] الأداء اللغوى :

ويقصد به ما يقوله الفرد بالفعل ؛ لأن الأداء يمكن أن يكون به تردد أو تكرار أو توقف أو مخالفة للقواعد النحوية واللغوية بحكم الظروف التى تحكم الكلام العقلى من خجل أو مرض أو عدم معرفة بالموضوع. *(Chomsky,N.,1965,p.10)*

ويوضحون أن استخدام اللغة يختزن نظاماً للقواعد يربط الصوت والمعنى بطريقة معينة، وعلى أساس هذا الجهاز يتم الاستخدام الفعلى للغة بواسطة المتحدث/ المستمع (جوديث جرين، ١٩٩٠م،١٨٤). *(Greene,J.1979,p.25)*

وهم لا يهتمون بقواعد اللغة فقط ولكنهم يشيرون أيضاً إلى أهمية الحدس اللغوى للمتكلم الأصلى ؛ إن حدسه مشتق من الاستخدام اللغوى مع مراعاة الخصائص الشكلية للغة التى يتكلمها، ولا يغفلون أهمية التصورات التى يمكن تحديدها من الناحية العملية فى النظرية اللغوية. *(Lyons,J.,1972,pp.6-7)*

كما يشيرون إلى أهمية القدرات والاستعدادات فى تعلم مختلف المهام والمهارات [اللغوية-الرياضية-الكتابية....].(إبراهيم قشقوش، ١٩٨٥م، ص٣٣).. (جون ليويز ١٩٨٥م، ص ص٥٧-٦٠). *(Wessells,M.G.,1982,p.284)*

والعقليون يشرحون كيفية اكتساب الطفل للغة فيرون أن الطفل الذى يتعلم لغة ما يشيد لنفسه نحواً واتجاهاً بشكل ما على أساس ملاحظته للأقوال التى تدور من حوله



وهذا النحو معقد إلى حدٍ بعيد وتجريدى، والطفل ينجح فى إنجاز هذه المهمة فى وقت قصير وبصورة مستقلة عن الذكاء إلى حدٍ بعيد، وبطريقة متشابهة عند كل الأطفال، ولكن هذا النحو يكون لدى سلوك المتكلم والمستمع على حدٍ سواء وهذا يترتب عليه نتيجة مهمة وهى أن الكائن البشرى زودته الطبيعة منذ تكوينه الأول بما يجعله مؤهلاً للقيام بهذا الدور، ومن هنا فإن النجاح فى دراسة السلوك اللغوى يعتمد على دراسة إسهام الطفل فى تعلم اللغة ومعرفة البنية اللغوية وخصائص اللغة بصفة عامة. *(Chomsky,1964,pp.576-577)*

وحول بنية العبارة يشير العقليون إلى أن الجملة ليست سلسلة طويلة من الكلمات، ولكن الجملة عندهم عبارة عن سلسلة من الكلمات تقوم على حدس المتكلم الأصلى، والجملة عندهم لها مستويان من البنية : بنية سطحية وبنية عميقة، أما الأولى فتتماثل مع بنية الوحدات الداخلية المكونة للجملة، وأما الثانية فتتكون من العلاقات النحوية التحتية المحددة لمعنى الجملة. (مصطفى زكى التونى ، ١٩٨٩م، ص ص٦٣-٦٤)

ويتضح مما سبق أن العقليين يهتمون بقواعد اللغة والحدس اللغوى للمتكلم الأصلى كما يهتمون بالقدرات والاستعدادات فى تعلم اللغة وبالبيئة اللغوية والاجتماعية

ج) الاتجاه المعرفى :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن ارتقاء الكفاءة اللغوية تأتى نتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته. (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٠م، ص ص١٢٢-١٢٣)، (جورج كلاس، ١٩٨٤م ص ص١٢٨-١٢٩).

ويشيرون إلى أن اكتساب اللغة هو وظيفة إبداعية. (محمد إسماعيل ظافر ١٩٨٤م، ص ص ١١٧-١١٨).

ويذهب أنصار هذا الاتجاه إلى أهمية الإدراك والتمييز والتصنيف والتجريد والاستدلال فى عملية اكتساب اللغة، وهذه العمليات هى أساس العمليات المعرفية فى اكتساب التعلم مهما كان نوعه. ويتضمن هذا الاتجاه ثلاثة اتجاهات وهى :

الاتجاه الأول :

يرى أن الجوانب المعرفية تسبق التطور اللغوى.

الاتجاه الثانى :

يرى أن هناك تفاعلاً بين الجانب المعرفى والجانب اللغوى، وهذا الاتجاه يشير إلى أن اللغة لا تولد العملية العقلية، بل إن العملية العقلية هى التى تولد اللغة وتسمح باستغلالها (مارك ريشل، ١٩٨٦م، ص ص١٦٧-١٦٩).

الاتجاه الثالث :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه لا يمكن الفصل بين الجوانب المعرفية والجوانب اللغوية فى عملية اكتساب اللغة وتعلمها.

ويعطى المعرفيون أهمية بالغة للفهم فى تعلم اللغة واكتسابها وبجانب الفهم لابد من اكتساب قدرات أخرى تتمثل فى القدرة على التواصل الاجتماعى وفق عرف المجتمع (نايف خرما وعلى حجاج، ١٩٨٨م، ص٦٤).

يتضح مما سبق أن المعرفيين يهتمون بالتفاعل بين الطفل وبيئته فى عملية اكتساب وتعلم اللغة، كما يشيرون إلى أهمية القدرات والاستعدادات فى تعلم اللغة.

د) تعليق على الاتجاهات الثلاثة :

وفى ضوء ما سبق لخص المؤلف الفروق بين الاتجاهات الثلاثة فى النقاط الآتية

أولاً : اللغة : -

الاتجاه السلوكي :

واللغة عندهم عبارة عن تتابعات من الاستجابات الاشتراطية، ولا يختلف السلوك اللغوى عن أنماط السلوك الأخرى.

الاتجاه الفطرى :

واللغة عندهم نظام يربط الأصوات والمعانى فى إطار من العلاقات القواعدية والتى بها يمكن توليد عدد لا نهائى من التركيبات النحوية.

الاتجاه المعرفى :

واللغة عندهم عبارة عن إطار مفاهيمى وشكل من أشكال السلوك ذات الطبيعة المعرفية المستدخلة من خلال عمليتى المماثلة والمواءمة.

ثانياً : اكتساب اللغة : -

الاتجاه السلوكى :

يتم اكتساب اللغة عن طريق مبادئ التعلم العامة مثل الارتباط والتكرار والتعزيز والمحاولة والخطأ.

الاتجاه الفطرى :

يتم اكتساب اللغة عن طريق ملكة فطرية أى لاداعى لتعليم القواعد النحوية حيث يكتسب الطفل اللغة من خلال التعرض الطبيعى دون اللجوء إلى تدريب مقصود.

الاتجاه المعرفى :

يتم اكتساب اللغة عن طريق عملية ترميز تتم من خلال المماثلة والمواءمة فى إطار القدرات المعرفية.

ثالثاً : عالميات اللغة : -

الاتجاه السلوكى :

تختلف اللغة باختلاف البيئات أى أن اللغة ليست عالمية .

الاتجاه الفطرى :

يرى أن اللغات كلها تشترك فى عالميات أساسية.

الاتجاه المعرفى :

يرى أن اللغة تتعلق بعالمية المراحل والمفاهيم التى يتم التعبير الرمزى عنها.

رابعاً : دور البيئة اللغوية : -

الاتجاه السلوكى :

يرى ضرورة توفير أكبر عدد من المثيرات اللغوية على سبيل التكرار والتعزيز الموجب.

الاتجاه الفطرى :

يرى ضرورة توفير نماذج لغوية تحتوى على علاقات نحوية يسهل على الطفل اكتشافها وتعميمها.

الاتجاه المعرفى :

يرى ضرروة تزويد الطفل بخبرات معرفية تسهم فى النهوض بلغته.

وفى ضوء ما سبق نفضل المؤلف الاتجاه التكاملي

مبررات اختيار المؤلف للاتجاه التكاملي:

١-لأنه يجعل للاستعدادات والقدرات دوراً فعالاً جنباً إلى جنب مع دور البيئة اللغوية

فلابد من استعداد عصبى ولادى فطرى يعمل كأساس تبنى عليه المهارة اللغوية حيث إن كل أطفال العالم يتكلمون لغة فى مراحل متشابهة متتابعة وأى إصابة فى أى مرحلة من هذه المراحل يؤثر تأثيراً سلبياً فى كفاءة اكتساب وتعلم اللغة، ومن جانب آخر فإن البيئة اللغوية لها دور كبير فى تعليم اللغة أى أن العوامل الوراثية والعوامل البيئية وجهان لعملة واحدة وهذا ما أكده بعض الباحثين مثل (انتصار يونس ١٩٧٨م ص ص ١٣٣-١٣٥)، (محمد السيد علوان، ١٩٩٥م، ص ص٩٠-٩٣).

٢-لأن الاتجاه الحالى يميل إلى القول باعتبار التعلم عامة وتعلم اللغة الأصلية بوجه خاص جزء لايتجزأ من عملية نمو الطفل ونضجه جسمياً وعقلياً ونفسياً وانفعالياً،وعند دراسة التعلم اللغوى لابد أن ينظر إلى هذه العوامل لعلاقتها الوثيقة بها، والتعلم اللغوى عملية تبادل وتفاعل بين الخبرة التى يكتسبها الفرد من بيئته ومجتمعه واللغة التى يرغب الفرد فى التفكير عن تلك الخبرة بها.(نايف خرما وعلى حجاج .١٩٨٨م.ص ص ١٥٥ ١٥٦)

ثالثاً : الأهداف الخاصة بتدريس اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية :.

الأهداف هى الموجهات للسلوك والقادرة على التقييم الجيد للآداء لذلك رأى المؤلف ضرورة أن يتعرض للأهداف الخاصة بتدريس اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية وهى :.

١-أن يدرك التلميذ أن اللغة هى تعبير عن المعانى والأفكار، وأن الألفاظ لا قيمة لها إلا إذا حققت هذا الغرض.

٢-أن تنمو قدرة التلميذ على القراءة فى انطلاق وسرعة. مع الفهم السريع للمقروء فهماً واسعا وأن يميز بين الأفكار الجوهرية والعرضية وأن يستطيع إصدار الأحكام النقدية على المادة المقروءة.

٣-أن تكون لديه القدرة على المحادثة والكتابة بلغة سليمة وفى مستوى ملائم للمراهق، مع استخدام علامات الترقيم بدقه وصحة أثناء الكتابة

٤- أن يتصل التلميذ بالتراث الأدبى فى مختلف العصور وأن يتذوقه وأن يصدر الأحكام الأدبية السليمة عليه .

٥-أن يكون عادة الاستمتاع الجيد ، الذى به يستطيع أن يلم بعناصر الموضوع إلماما جيدا .

٦- أن يمتلك القدرة على التفكير الصحيح بوضوح مع القدرة على البحث والتدوين وجمع الحقائق وتنسيقها

٧-أن يمتلك القدرة على الإقناع وعرض الحقائق عرضاً واضحاً

٨-أن تتكون لديه القدرة على الإسهام فى النشاط اللغوى كالاشتراك فى المناقشات ورواية الحوادث وحكاية القصص ومقابلة الناس وتقديم الخطباء والمحاضرين وإلقاء الكلمات فى المناسبات العامة . (وزارة التربية والتعليم ،١٩٨٨م ،ص ص ٦٣ –٦٤)

أ) التحصيل فى فروع اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية :

برزت اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية متفرعة إلى القواعد النحوية التى تعصم عن الخطأ فى ضبط أواخر الكلمات مما يؤدى الى فهم المعنى فهماً سليماً، والتعبير التحريرى والقراءة والنصوص الأدبية التى تعمل على زيادة حصيلة المتكلم فى الألفاظ اللغوية والأساليب الجيدة وحسن استخدام مهارات النحو. (حسين سليمان قورة، ١٩٨١م ص ص ٦٩-٧٠)

ب) التحصيل في القراءة :

القـراءة : تعريفهـا : القـراءة البصـرية عمليـة يـراد بهـا إدراك الصـلة بـين لغـة الكـلام اللسانية ولغة الرموز الكتابية التي تقع عليها العين ، وهي نشاط فكرى لاكتساب القارئ معرفة إنسانية من علم وثقافة وفن ومعتقدات ...الخ (محمد صالح سمك،١٩٧٩م،ص١٧١)

وكانت القراءة قديما قراءة ببغاوية تعنى مجرد النطق بالألفاظ والتراكيب والعبارات سواءً فهم القارئ ما يقرأ أو لم يفهم .(حسين سليمان قورة ،١٩٨١م،ص١٠٩)

وتلاشى المفهوم القديم للقراءة وأصبحت القراءة تضم فى مفهومها إلي الآداء اللفظي السليم مقوماً جوهرياً هو فهم القارئ ما يقرؤه ونقده إياه وترجمته إلي سلوك يحل مشكلة أو يضيف إلي معالم الحياة عنصراً جديداً.(وليد جابر ،١٩٩١م،ص٤١)

وتقوم القراءة علي عمليتين أساسيتين منفصلتين هما :

الأولي : عملية ميكانيكية فسيولوجية تستجيب فيها أعضاء القراءة وأجهزتها لدى القارئ لإدراك المقروء إدراكاً لفظياً منطوقاً طبقاً للرموز المستخدمة في الأداء التعبيرى اللغوى .

الثانية : عملية عقلية ذهنية يتم خلالها إدراك المعني الذي توحي به الألفاظ وتفسير محتوى الرموز اللفظية . (محمد صالح سمك ،١٩٧٩م، ص ص١٧١-١٧٢) .

مقومات القراءة وأساسياتها :

أصبحت مقومات القراءة وأساسياتها قائمة علي : الإدراك والتعرف والنطق والفهم والنقد والتفاعل ومواجهة المشكلات وحلها والتصرف في مواقف الحياة علي هدى المقروء وموحياته . (محمد صالح سمك ،١٩٧٩م، ص ١٧٢) .

خصائص ومقومات القارئ الجيد :

يمكن تلخيص خصائص ومقومات القارئ الجيد فيما يلي :

١-إلمامه بقدر كبير من الألفاظ والأساليب والجمل والتراكيب .

٢-قدرته علي قراءة جمل مكتملة وعبارات طويلة .

٣-قدرته علي قراءة ألوان متعددة مما يقرأ مثل الشعروالنثروالقصص والكتب العلمية.. .. الخ.

٤-اعتماده علي نفسه في قراءته وفي اختيار ما يقرأ .

٥-قدرته علي فهم كل ما يقرأ .

٦-أن تكون قراءته علي أساس أهداف واضحة عنده .

٧-أن يكون قادراً علي تقويم ما يقرأ ونقده .

٨-أن يكون مولعاً بالقراءة . (محمد صالح سمك ،١٩٧٩م، ص ٢١٤) .

أهم المهارات التي تستهدف في القراءة في المرحلة الإعدادية : -

من أهم المهارات والقدرات القرائية الملائمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية مايلي :

١-التعرف السليم علي الألفاظ وأشكال الكلمات وتفهم معانيها ومابينها من علاقات والروابط التي بين الجمل والتراكيب والفقرات والقدرة علي الاستقلال بالقراءة

٢-إدراك المعاني والأفكار إدراكا تاماً والوقوف علي ترابطها وتسلسلها وانسجامها مع القدرة علي ترتيبها متتابعة متلاحقة .

٣-القدرة علي استخلاص النتائج واستنتاج الحقائق والتعميمات من المقروء والتمكن من نقده نقداً يقوم علي التحليل والفهم العميق وإصدار الحكم الصحيح عليه وتمييز غثه من ثمينه لفظا وأسلوبا ومعنى وفكرة .



٤-القدرة علي اختيار المادة والموضوعات الملائمة للقراءة وعلي استغلال المكتبة والرجوع إلي المراجع.

٥-التمكن من تحديد هدف الكاتب وتتبع التعليمات والسرعة في القراءة الصامتة والجهرية .

٦-تنمية الثروة اللغوية بكل مقوماتها ومظاهرها

٧- القدرة علي استخدام المعاجم ودوائر المعارف .(محمد عبد القادر أحمد ، ب.ت،ص ص ١٢١-١٢٢)

مكانة القراءة وأغراضها في المرحلة الإعدادية :

القراءة من أعظم الوسائل لتربية ملكة الانتباه وتوسيع معارف التلاميذ والطلاب وتنميتهم لغة وثقافة كما أنها أساس طبيعي لتربية ملكة الخطابة والدقة في الكتابة التحريرية لديهم (محمد صالح سمك ،١٩٧٩م، ص ٢٦١) .

ومن أهم أغراضها في المرحلة الإعدادية :

١ -تمرين التلاميذ علي صحة القراءة وجودة النطق وصحة الأداء والإلقاء .

٢-إكسابهم القدرة علي فهم ما يقرءون وما يسمعون في سرعة ودقة البحث عن الآراء والأفكار لكسب المعرفة .

٣- تدريبهم علي التعبير الصحيح عما يقرءون ويفهمون .

٤-توسيع خبراتهم وتنمية مداركهم بما يطالعون في الكتب المقروءة والكتب الإضافية والصحف والمجلات ونحوها .

٥-تنمية ثروتهم اللغوية بما يحفظونه من الألفاظ والأساليب الجديدة عليهم .

٦- تربية أذواقهم الفنية والأدبية بما يعرض عليهم من الأساليب الممتعة والصور الفنية البارعة وغرس حب القراءة والاطلاع لديهم.(محمد صالح سمك ، ١٩٧٩م ص ص٢٦١-٢٦٢) .

ج) التحصيل في التعبير:

يعد التعبير أهم فروع مادة اللغة العربية فهو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره ويعبر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه ويقضي حوائجه في الحياة وبه يتمكن أن يصل في سهولة ويسر إلي فهم المقروء والمسموع .(محمد عبد القادر أحمد ،ب .ت.،ص٢١٣)

وهو إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من الأفكار والمعاني .(وليد جابر ١٩٩١م،ص١٩٩)

التعبير في المرحلة الإعدادية : -

يراعي في اختيار موضوعات الإنشاء والتعبير في هذه المرحلة أن يكون مما يثير في التلاميذ روح التفكير فيها ويبعث نشاطهم إليها بأن يختار في أغراض تهمهم وأن تتصل بما خبروه في الحياة المحيطة بهم ليكون في قدرتهم أن يتحدثوا فيها وأن يكتبوا عنها (محمد صالح سمك ،١٩٧٩م، ص٤٤٥)

وفيما يلي أمثلة من هذه الموضوعات

١-قصص مناسبة يكتبها التلاميذ بعد قراءتها أوسماعها .

٢-قصص ينشئها التلاميذ بعد أن يقترح عليهم موضوعها أو يترك لهم حرية اختياره .

٣-ألوان النشاط المدرسي من رحلات وحفلات وألعاب وجمعيات .... الخ .

٤-رسائل في مناسبات مختلفة تتناول ما يعرض في الحياة من أمور.

٥-تلخيص موضوع مناسب من كتاب أو مقالة من صحيفة أو شرح نص أدبي مما درسوه أو قصة أوحديث من أحاديث الإذاعة .

٦-الحوادث الجارية في المجتمع مما يناسبهم ويحسونه إحساساً عميقاً .

٧-موضوعات تتصل بما يدرسونه في المواد الأخرى .

٨-كتابة مذكرات عن مناقشة شفوية أو محاضرات تلقوها .

٩-تدوين ما يرونه من آراء مخالفة لبعض ما طالعوه .

١٠-إعداد موضوعات لمجلة الفصل أو المدرسة (وليد جابر ،١٩٩١م،ص٢٠٣)

قيمة التعبير التحريرى وأهميته :

التعبير التحريرى له قيمته الاجتماعية والتربوية والفنية كالتالي :

١-**قيمته الاجتماعية :** التعبير التحريرى هو الوسيلة الوحيدة إلى حفظ تراث الإنسانية في مراحل حياتها المختلفة منذ العصور القديمة إلي الآن كما كان عاملاً من عوامل ربط حاضر الإنسانية بماضيها، وينال ذوو المواهب في التعبير التحريرى تقدير المجتمع والاعتماد عليهم في كثير من أمور الحياة العامة كالسياسة والدعاية والتوجيه والإرشاد وتحقيق المتعة الجمالية لمن يتذوقون إنشاءهم وكتابتهم الفنية (محمد صالح سمك ،١٩٧٩م، ص ٤٨٠) .

٢-**قيمته التربوية :** يفسح التعبير التحريرى المجال أمام التلاميذ لإعمال الرؤية وتخير الألفاظ وانتقاء التراكيب وترتيب الأفكار وحسن الصياغة وتنسيق الأسلوب وتنقيح الكلام . (محمد صالح سمك ،١٩٧٩م، ص ٤٨٠)

٣-**قيمته الفنية** : وهو غاية الوسائل التعليمية في سائر فروع اللغة لإقدار المتعلم علي كتابة المقالات وتحرير الرسائل وتدوين جميع أفكاره وملاحظاته في شتي الموضوعات بأسلوب صحيح . (محمد صالح سمك ،١٩٧٩م، ص ٤٨٠)

مهارات التعبير التحريري : يختص التعبير التحريري بالمهارات الآتية :

١-وضوح الصيغة الفنية في العبارات والتراكيب .

٢-سلامة الكلمات من الأخطاء الإملائية مع استخدام علامات الترقيم .

٣-مراعاة الأمانة في تسجيل الأفكار والأساليب التي اكتسبها الكاتب واقتبسها من سواه . (حسين سليمان قورة ،١٩٨١،ص٢١٨)

د) التحصيل الأدبي :

الأدب هو التعبير البليغ الذي يحقق المتعة واللذة الفنية بما فيه من جمال التصوير وروعة الخيال وسحر البيان ودقة المعني وإصابة الغرض (محمد صالح سمك ،١٩٧٩م ص ٦٤١)

والنصوص :

يراد بها القطع الشعرية أو النثرية التي تختار لدراستها دراسة أدبية تذوقية تقوم علي فهم المعني وإدراك ما في الكلام من جمال وجودة مما يحقق المتعة ويبعث في النفس اللذة الفنية . (محمد صالح سمك ،١٩٧٩م، ص ٦٤٣)

فوائد النصوص والغرض منها :

تدريس النصوص للتلاميذ له فوائده كالتالي :

١-وقوف التلاميذ علي مواطن الجمال الفني في الآثار الأدبية .

٢-إثارة رغبتهم في دراسة الأدب وتربية ذوقهم الأدبي

٣-تعرفهم مميزات اللغة وخصائصها وتطورها في العصور المختلفة .

٤-تعريفهم بالشعراء والكتاب وتبين خصائصهم الأدبية وميزاتهم وبواعثهم النفسية

٥-تنمى ثقافتهم الأدبية وتزودهم بثروة لغوية .

٦-تهيئ للموهوبين منهم الفرصة لإظهار مواهبهم وإذكاء استعداداتهم بمحاكاتها والنسج على منوالها.

٧-تعود الطلاب إجادة الإلقاء وحسن الآداء التمثيلي

ولتحقيق هذه الأغراض ينبغي ما يلي :

١-اختيار الجيد من النصوص

٢-اتباع طريقة قويمة في تدريسها .

٣-تشجيع الطلاب علي مواصلة القراءة في الكتب الأدبية وترغيبهم في ذلك بكل ما يمكن من الوسائل .(محمود على السمان ،١٩٨٣م،ص ص ١٨٤-١٨٥).(وليد جابر ١٩٩١م ،ص ص٢٥٧-٢٥٨)

هـ) التحصيل النحوي :

النحو هو مجموعه القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعني وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية.(محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادى،١٩٨٤م،ص٢٨١)

كما يقصد بالنحو أنه العلم الذي يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل ويصنفها في مفاهيم يستدل عليها بسمات مخصوصة متضافرة .(إبراهيم محمد عطا ١٩٨٦م ، ص٦٥)

تعرف التحصيل النحوى :

ويعرفه المؤلف إجرائياً بأنه عبارة عن مدى استيعاب التلاميذ لما تعلمه من خبرات فى القواعد النحوية كما يظهر من خلال استجابات التلاميذ على اختبار القواعد النحوية الذى أعده المؤلف .

وظيفة القواعد النحوية والغرض من تدريسها :

يمكن تلخيص وظيفة القواعد النحوية وبيان فوائدها فيما يلي :

١-تقويم ألسنة التلاميذ وعصمتهم من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم وذلك بتدريبهم علي استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً يصدر من غير تكلف ولا جهد

٢-تنمية ثروتهم اللغوية وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة .

٣-تعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب نقداً صحيحاً .

٤-تفسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة .

٥-شحذ عقولهم وتدريبهم علي التفكير المتواصل المنظم .

٦-تعينهم علي ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في أذهانهم .

٧-تساعدهم علي فهم التراكيب المعْقدة والغامضة .

٨-توقفهم علي أوضاع اللغة وصيغها (على أحمد مدكور،١٩٩١م.ص ٣٣٤)

وفي ضوء ما سبق وجد المؤلف أن فروع اللغة العربية في الصف الثاني الإعدادى هي: القراءة – النحو – النصوص- التعبير ؛ لذلك راعي المؤلف عند صياغة الاختبارات التحصيلية اللغوية أن تشمل ما يلي :-

١-اختبار القراءة الصامتة ٢-اختبار القواعد النحوية

٣-اختبار النصوص الأدبية ٤-اختبار الكتابة .

رابعاً : مفهوم الذات :

يعرض المؤلف فى الصفحات التالية مفهوم الذات العام (تعريفه - النظريات المفسرة له - نماذجه - علاقته بالتحصيل الدراسى)، مفهوم الذات الأكاديمية (تعريفها العوامل المؤثرة فيها - مكوناتها - علاقتها بالتحصيل الدراسى)، مفهوم الذات اللغوية (تعريفه أبعاده)، وفيما يلى توضيح لهذا المحور :

[أ] تعريف مفهوم الذات العام :

يمكن تصنيف تعريفات مفهوم الذات العام إلى ثلاث مجموعات :

المجموعة الأولى :

وهى المجموعة التى تناولت مفهوم الذات العام على أنه عبارة عن اتجاهات الشخص ومشاعره نحو نفسه وفكرته عن نفسه مثل تعريف كل من :

" لندهولم " الذى ميَّز بين الذات الذاتية والذات الموضوعية وتتكون الذات الذاتية من تلك الرموز التى يسعى الفرد نفسه من خلالها أى ما يعتقده فى نفسه، فى حين تتكون الذات الموضوعية من تلك الرموز التى يصف الآخرون الشخص من خلالها أى ما يعتقده الآخرون عنه. (كالفن هول وليندزرى، ١٩٧٨م، ص ص ٦٠٥-٦٠٦).

تعريف مصطفى فهمى ١٩٧٥م الذى أشار إلى أن مفهوم الذات العام هو عبارة عن المجموع الكلى لأفكار واتجاهات شخص ما عمن هو؟ إنها تتضمن كل الخبرات التى تكون إدراك الشخص وإحساسه بوجوده، فإن هذه الأفكار والاتجاهات تبدأ فى الظهور من الطفولة المبكرة. وتظهر نوعاً من الاستقرار والثبات قبل أن يصل الفرد إلى سن المراهقة حيث إن كثيراً من التغيرات تجعل من الضرورى للمراهقين أن ينظروا إلى أنفسهم نظرة جديدة. (مصطفى فهمى، ١٩٧٥م، ص١٧٦)

تعريف كاميليا عبد الفتاح ١٩٧٦م والتى أوضحت أن مفهوم الذات العام هو الصورة التى يكونها الفرد عن نفسه من النواحى الجسمية والعقلية والانفعالية سواءً كانت قائمة على أسس شعورية أو لا شعورية والتى تكونت نتيجة علاقاته المختلفة وخبراته السابقة وما تعرض له من إشباعات وإحباطات خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به أثناء مراحل نموه، وكذلك ينمو مفهوم الذات تكوينياً كنتاج للتفاعل الاجتماعى إلى جنب الدافع الداخلى لتأكيد الذات، وبالرغم من أن مفهوم الذات العام ثابت إلى حد كبير إلا أنه ينمو ويمكن تعديله وتغييره عن طريق الإرشاد والعلاج النفسى المركز حول العميل (كاميليا عبد الفتاح، ١٩٧٦م، ص١١٣)

تعريف شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م والذين أشاروا إلى أن مفهوم الذات العام هو عبارة عن إدراك الفرد لذاته وتكوّن هذا الإدراك من خلال الخبرات وتفسيرات الآخرين للفرد، كما يرون أن مفهوم الذات العام يتأثر بالنقد من الآخرين وبالتعزيز كما يتأثر بإسهامات الشخص نفسه ويلاحظون أن تأثيرات النقد تختلف من إنسان إلى آخر *(Marsh,H.W.,1993,p.60)*

تعريف حامد زهران ١٩٧٧م الذى بيّن أن مفهوم الذات العام هو تكوين معرفى ومنظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتصميمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته. (حامد زهران، ١٩٧٧، ص٢٥٧).

تعريف كمال دسوقى ١٩٧٩م والذى عّرف مفهوم الذات العام بأنه عبارة عن الكيان الكلى والجوهرى أو الخاص الجزئى لشخص واحدٍ ومع أنها تستخدم كثيراً كمرادفٍ للشخصية، إلا أن اللفظ يشير إلى شعور الفرد بكيانه وهو يحس بالزهو والابتهاج للنجاح والحزن وخيبة الأمل للفشل. (كمال دسوقى، ١٩٧٩م، ص٢٨٦)

تعريف خلف أحمد مبارك ١٩٨١ مالذى وّضح مفهوم الذات العام بأنه عبارة عن



التنظيم الإدراكى الانفعالى المعرفى المتعلم والموحد والمحصلة العامة لجميع الاستجابات التى تصدر من الفرد نحو نفسه ككل، كما يظهر فى التقرير اللفظى الذى يحمل صفة ما من الصفات علىٰ ضمير المتكلم كأن يقول "أنا ناجح" أو "أنا راضٍ" وذلك فى قطاعات عامة من المجالات الاجتماعية أو الاقتصادية وغيرها من مجالات الحياة المختلفة. (خلف أحمد مبارك، ١٩٨١م، ص٤١)

تعريف كل من ميخائيل أسعد ومالك مخول ١٩٨٢م واللذان وضّحا مفهوم الذات العام بأنه عبارة عن مركب من عدد من الحالات النفسية والانطباعات والمشاعر وتشمل ما تتضمنه كلمات أنا، لى، ذاتى، وتمثل فى كل منا الجوهر الذى يقبع فى أساس معاناة الإنسان وتجربته ككائن إنسانى مدرك. (ميخائيل أسعد ومالك مخول، ١٩٨٢م، ص ص ٢٣٢-٢٣٣)

تعريف محمد عماد الدين إسماعيل ١٩٨٩م الذى أشار إلى أن مفهوم الذات العام هو ذلك المفهوم الذى يكونه الفرد عن مجموعة التنظيمات السلوكية التى يمكن أن تصدر عنه نحو البيئة المحيطة وعلى الأخص بالنسبة للمجتمع الذى يعيش فيه. (محمد عماد الدين إسماعيل، ١٩٨٩م ص٢٥٣)

تعريف عبد الفتاح دويدار ١٩٩١م الذى بَّين أن مفهوم الذات العام هو المحور الرئيسى للخبرة والذى يحدد شخصية الفرد، إذ أن مفهوم الذات العام هو ذلك الجزء من المجال الظاهرى الذى يتحدد على أساسه السلوك المميز للفرد كما أن إدراكاتنا للمواقف الخارجية هى التى تحدد استجاباتنا الخاصة إزاء هذه المواقف، كذلك فإن فكرتنا عن ذاتنا أو الطريقة التى تدرك بها ذاتنا هى التى تحدد نوع شخصيتنا، وهى التى تحدد كيفية تصرفنا إزاء المواقف والأفراد، بل حتى كيفية إدراكنا لهذه المواقف أو هؤلاء الأفراد

ذلك أن المواقف والأحداث الخارجية تتوقف قيمتها على الصورة التى يدرك بها نفسه ففكرة الشخص عن نفسه إذن هى النواة الرئيسية التى تقوم عليها شخصيته. (عبد الفتاح دويدار، ١٩٩١م، ص٢٧٥)

وفى ضوء المجموعة الأولى من تعريفات مفهوم الذات استخلص المؤلف النقاط التالية:

(١) مفهوم الذات العام هو عبارة عن فكرة الفرد عن نفسه فى كل ما يَّدعى أنه له قدراته سماته- خصائصه العقلية- المزاجية - الانفعالية- الاجتماعية .... وهذه الفكرة موجودة فى الشعور.

(٢) مفهوم الذات العام يتضمن كل الخبرات التى تكون إدراك الشخص وإحساسه بوجوده وتبدأ فى الظهور من الطفولة المبكرة وتظهر نوعاً من الاستقرار قبل سن المراهقة بينما فى سن المراهقة يعاد تكوين مفهوم الذات العام ويعاد تنظيمه.

(٣) مفهوم الذات العام ينمو كنتاج للتفاعل بين الفرد وبيئته المحيطة به وهو ثابت إلى حد كبير إلا أنه يمكن تعديله عن طريق الإرشاد والعلاج النفسى المركز حول العميل.

(٤) مفهوم الذات العام هو أيضاً شعور الفرد بكيانه وهو إحساس الفرد بالزهو والابتهاج للنجاح والحزن وخيبة الأمل للفشل.

(٥) مفهوم الذات العام يتضمن فكرة الفرد عن نفسه فى كل مجالات الحياة وهو ما قامت عليه فكرة الدراسة الحالية.

(٦) مفهوم الذات العام هو النواة الرئيسية التى تقوم عليها شخصية الفرد.

المجموعة الثانية:

ويستعمل فيها مفهوم الذات العام على أنه عبارة عن مجموعة من العمليات

السيكولوجية التى تحكم السلوك والتوافق مثل تعريف كل من :

برتوسى Bertocei والتى عَرفت مفهوم الذات العام بأنه عبارة عن نشاط موحد مركب للإحساس والتذكر والتصور والإدراك والحاجة والشعور والتفكير. (كالفن هول وليندزى، ١٩٧٨م، ص ٦٠٥)

تعريف سيموندس Symonds الذى وَّضح أن مفهوم الذات العام هو عبارة عن مجموعة من العمليات هى الإدراك والتفكير والتذكر المسئولة عن تطوير وتنفيذ خطة عمل للوصول إلى إشباع استجاباته للبواعث الداخلية. (كالفن هول وليندزى، ١٩٧٨، ص٦٠١)

تعريف زكى نجيب محمود ١٩٧٣م الذى أشار إلى أن مفهوم الذات العام هو الفاعل السيكوفيزيقى بمقدار ما ينتبه إلى شئ ما، غير أن انتباه الفاعل ليس مجرد حالة من حالات التقبل، فالفرد فى حالة الانتباه يفعل أى أنه يقوم بعمليتى انتقاء ورفض، دون أن ينطبع انطباعاً سلبياً بالموضوع الذى يوجد أمامه. (زكى نجيب محمود، ١٩٧٣م، ص٩٥)

ومن المجموعة الثانية لتعريف مفهوم الذات العام استخلص المؤلف ما يلي:

(١) مفهوم الذات العام موجه مهم جداً لسلوك الفرد فى البيئة المحيطة.

المجموعة الثالثة:

ويستعمل فيها مفهوم الذات العام على أنه موضوع وعملية فى آن واحد مثل تعريف ألبورت الذى تناول مفهوم الذات العام على أنه عبارة عن فكرة الفرد عن نفسه وكذلك محتواه لمجموعة من العمليات العقلية. (حامد زهران،١٩٧٤م، ص٢٠٢)

ومن المجموعة الثالثة لتعريف مفهوم الذات العام استخلص المؤلف ما يلى أشارت هذه المجموعة إلى أن مفهوم الذات العام هو فكرة الفرد عن نفسه وكذلك محتواه لمجموعة من العمليات السيكولوجية كالانتباه والإدراك والتذكر والتفكير.



تعليق عام على المجموعات الثلاثة :

لاحظ المؤلف من التعريفات السابقة ما يلي :

١- المجموعة الأولى عَّرفت مفهوم الذات على أنه فكرة الفرد أواتجاهاته نحو نفسه.

٢- المجموعة الثانية تناولته على أنه مجموعة من العمليات السيكولوجية.

٣- المجموعة الثالثة دمجت بين التعريفين السابقين فتناولته على أنه فكرة الفرد عن نفسه وكذلك محتواه لمجموعة من العمليات السيكولوجية.

وأخذ المؤلف بتعريفات المجموعة الأولى فى دراسته الحالية لمناسبتها لطبيعة دراسته الحالية واستخلص المؤلف فى ضوء تعريفات المجموعة الأولى التعريف التالى:

يعرف المؤلف مفهوم الذات العام بأنه فكرة الفرد عن نفسه واتجاهاته ومشاعره نحو نفسه فى كل مجالات الحياة.

[ب] النظريات المفسرة لمفهوم الذات العام :

هناك بعض النظريات التى تعرضت لتفسير مفهوم الذات العام ومنها :-

[١] نظرية الذات عند كارل روجرز:

وتمثل نظرية "روجرز" فى الشخصية توليفة من علم الظاهريات *Phenomenlogical* كما قدمها سنيج وكومز *Snygg & Combs* وكذلك من النظرية الكلية والعضوية التى ظهرت متطورة فى كتابات جولد شتين ومازلو وأنجيال وسوليفان. (كالفن هول وليندزى ١٩٧٨م، ص٦١٢)

وتتلخص التصورات الرئيسة المكونة لنظرية روجرز فيما يلى:-

١- الكائن العضوى وهو الفرد بكليته.

٢-المجال الظاهرى وهو مجموع الخبرة.

٣-الذات وهى الجزء المتمايز من المجال الظاهرى وتتكون من نمط للإدراكات

والقيم الشعورية بالنسبة لـ " أنا ". (كالفن هول وليندزى، ١٩٧٨م، ص٦١٢)

أما بالنسبة لخصائص مفهوم الذات عند روجرز فهى كالآتى :

١-مفهوم الذات ينمو من تفاعل الكائن مع البيئة.

٢-مفهوم الذات قد يمتص قيم الآخرين ويدركها بطريقة مشوهة.

٣-يسلك الكائن الحى بأساليب تتسق مع مفهوم الذات.

٤-الخبرات التى لا تتسق مع مفهوم الذات تدرك بوصفها تهديدات.

٥-قد يتغير مفهوم الذات نتيجة للنضج والتعلم.(كالفن هول وليندزى،١٩٧٨م،ص٦١٣)

[٢]نظرية الذات عند ألبورت :

وضع ألبورت نظرية الذات حيث اقترح تسمية وظائف الذات بالوظائف الجوهرية للشخصية وهذه الوظائف هى الإحساس البدنى وهوية الذات وتقدير الذات وامتداد الذات والتفكير المنطقى وصورة الذات والكفاح الجوهرى وهى أجزاء حقيقية من الشخصية وهو يرى أن الذات والأنا قد يُستخدمان بشكل وصفى للدلالة على الوظائف الجوهرية للشخصية. (كالفن هول وليندزى، ١٩٧٨م، ص ص ٣٥٣-٣٥٤)

نمو الذات فى مرحلة المراهقة عند ألبورت :

يرى "ألبورت" أن الفرد فى هذه المرحلة يعود فيبحث عن ذاته من جديد ؛ لأنه فقدها فى المراحل السابقة مع الأهل والجيران والأفراد. والمراهق يحاول أن يضع صورة عن ذاته واضحة بالنسبة له. وهو فى هذه المرحلة يلجأ إلى التقليد والتقمص للشخصيات كل ذلك تعبير عن القلق. وكذلك التأرجح فى سلوكه بين سلوك الطفل وسلوك الرجل دلالة على عدم الاستقرار. ولكن المراهق يضع لنفسه أهدافاً واضحة وخطة للمستقبل ولكنه قد يكتشف أن الخطة لا تتفق مع إمكاناته فيضطر حينئذ إلى تعديل صورة ذاته بما يتفق مع القدرات

والاستعدادات. (سيد محمد غنيم، ١٩٧٥م،ص ص١٩٠-١٩١)

وفي ضوء هاتين النظريتين استخلص المؤلف ما يلي:

١-مفهوم الذات ينمو من تفاعل الكائن البشرى مع بيئته.

٢-مفهوم الذات قد يتغير نتيجة للنضج والتعلم.

٣-المراهق يضع لنفسه أهدافاً وخطة للمستقبل تتفق مع مفهومه عن ذاته.

ج) نموذج شافلسون ومساعدوه :

قدَّم شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م نموذجاً لمفهوم الذات العام فى تنظيم هرمى يشبه التنظيم الهرمى العقلى وهذا النموذج متدرج من المستوى الأكثر عمومية إلى الأقل خصوصية إلى شديد الخصوصية، وكل قسم يندرج تحته أقسام أصغر منه وفيما يلى عرض هذا النموذج.

شكل رقم (١)

نموذج شافلسون ومساعدوه

الأكثر عمومية ⟵ مفهوم الذات الأكاديمى
مفهوم الذات غير الاكاديمى
مفهوم الذات العام(*)

الأقل خصوصية ⟵ مفهوم الذات الخاصة بـ (المظهر الجسمانى
مفهوم الذات اللغوية - مفهوم الذات الرياضية
مفهوم الذات العلمية ...)

شديد ⟵ إدراك الفرد عن ذاته
(خبراته - تفاعلاته - تفسيراته)

(Shavelson, RJ. , HuBner , J .J. & Stanton , G.C. 1976, PP. 407- 441),
(نجيب الفونس خزام ١٩٩٠م، ص ص ١،٣٠).
(Marsh, H.W., 1992, PP. 35—42), (Del ugach, Et. AL ., 1992 , PP. 212-222), (Marsh, H.W., 1993,PP. 59- 97)

أشار شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م إلى أن النظرية الكمية تشير إلى طبيعة مفهوم الذات المتعدد الأبعاد، ولقد كان البحث قبل عام ١٩٨٠م يدور حول مفهوم الذات العام كمتغير أحادى البعد ولم توجد دراسة متخصصة تعمقت فى أبعاد هذا المفهوم، وفى نفس الوقت كانت هناك محاولة من جانب شافلسون وهيبنر وستانتون ١٩٧٦م حيث قاموا

* يرى المؤلف أن مفهوم الذات العام يشمل مفهوم الذات الأكاديمي و غير الأكاديمي

بالنظر فى الدراسات السابقة ومقاييس مفهوم الذات الموجودة ثم قاموا بتطويرها لجعلها متعددة الأبعاد ثم خرجوا ببناء نظام هرمى لمفهوم الذات العام كما هو موضح بالشكل السابق *(Marsh, H.W., 1993,p.60)*

وجاء بيرن ١٩٨٤م ولاحظ أنه يجب أن يوضع فى الاعتبار مدى إمكانية تحقيق الصدق التمييزى بين أبعاد مفهوم الذات، أما الباحثون الحاليون فطوروا أداة مفهوم الذات لتقيس الأبعاد الخاصة بكل مجال من مجالات الحياة .واعتمدت هذه الفكرة على النموذج النظرى وعلى التحليل العاملى لتحديد أبعاد مقياس مفهوم الذات العام، وتبنى الباحثون الفكرة القائلة "إذا تجاهلنا أبعاد مفهوم الذات فلا يمكن أن نفهمه أبداً" *(Marsh, H.W., 1993,p.61)*

وإذا كان مفهوم الذات العام قد نال اهتمام الباحثين فإنه حديثاً يؤكد الباحثون على طبيعة مفهوم الذات المتعددة الأبعاد مثل بورسما وتشامبان *Boersma & Champman* ١٩٧٩م وبيرن وشافلسون ١٩٨٦م وغيرهم.

إن الأبعاد المتعددة لمفهوم الذات وكذلك النموذج الهرمى لمفهوم الذات يبدأ بإدراك الفرد لسلوكه الذاتى،ثم يتجه إلى المجالات الفرعية لمفهوم الذات مثل اللغة والتاريخ ، ثم ينتهى إلى مفهوم الذات الأكاديمية وغير الأكاديمية.

(Skaalvik,E.M. & Rankin,R.J.,1990,p.547)

وحدد شافلسون فى تعريفه لمفهوم الذات سبع خصائص هامة وهى:-

١-أنه منظم، حيث يصنف الأفراد الكم الكبير من المعلومات عن ذواتهم فى فئات ويربطون هذه الفئات ببعضها.

٢-أنه متعدد الأوجه، بحيث تعكس هذه الأوجه نظام الفئة التى يتبناها الفرد أو الجماعة التى ينتمى إليها.

٣-أنه هرمي، حيث تنتقل المدركات من أنواع متعددة للسلوك في القاعدة إلى استنتاجات عن الذات في مجالات فرعية مثل مفهوم الذات في مجالات أكاديمية نوعية كاللغة والتاريخ ثم إلى استنتاجات عن الذات في مجالات أوسع مثل مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي ثم إلى استنتاجات عن الذات بوجه عام.

٤-تقل قابلية ثبات مفهوم الذات في تنظيمه الهرمي من أعلى إلى أسفل حيث يكون مفهوم الذات في المجالات الأكاديمية مثل اللغة والتاريخ أقل ثباتاً من مفهوم الذات العام.

٥-يزداد تعدد أوجه مفهوم الذات مع نمو الفرد من الطفولة إلى المراهقة فبينما في مرحلة الطفولة يكون مفهوم الذات في المجالات الأكاديمية غير واضح نجده في مرحلة المراهقة أكثر وضوحاً وهكذا في جميع مجالات مفهوم الذات العام.

٦-أن مفهوم الذات وصفي وتقديري في نفس الوقت وهنا لا يميز شافلسون بين مفهوم الذات وتقدير الذات واحترامها.

٧-يسهل التمييز بين بنية مفهوم الذات والأبنية الأخرى القريبة منه (نجيب الفونس خزام، ١٩٩٠م، ص ص ٣٨٣-٣٨٤).

وفي ضوء نموذج شافلسون ومساعروه ١٩٧٦م استخلص المؤلف النقاط التالية:

١-مفهوم الذات متعدد الأبعاد.

٢-مفهوم الذات ذو تنظيم هرمي يشبه التنظيم العقلي.

٣-أبعاد مفهوم الذات أقل ثباتاً من مفهوم الذات العام أي أنه كلما اتجه الفرد إلى قاعدة النموذج كلما قل ثبات مفاهيم الذات الموجودة.

٤-تتمايز أبعاد مفهوم الذات وتتضح بتمايز الأعمار ونموها.

٥-مقاييس مفهوم الذات المتعدد الأبعاد على درجة عالية من الصدق والثبات.

٦-أبعاد مفهوم الذات العام التى ظهرت فى التحليل العاملى بلغت ثلاثة عشر بعداً منها مفهوم الذات اللغوية موضع اهتمام الدراسة الحالية.

د) العلاقة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الدراسى :

أشار فستنجر Festingre ١٩٥٧م إلى نظرية "عدم الاتساق المعرفى" والتى بيَّن من خلالها كيف أن الفرد يسلك عادة فى ضوء الفكرة التى كونها عن نفسه بصرف النظر عن حقيقة إمكاناته واستعداداته. فقد يمتلك الفرد قدرات واستعدادات عالية فى جانب من الجوانب ومع ذلك قد يفشل بسبب عدم تقدير المحيطين به لإمكاناته ولعدم ثقتهم به وعدم تشجيعهم وإثابتهم له فى تلك المراحل ا ... *(Stagner,R.,1961,p.187)*.

(Rosenberge, 1973, pp. 829-860

(Rogers, C.m., Smith, M.D. &Co... .M., 1978,pp50-57)

(Hjelle, L.A., &Ziegler, A.J,1981, pp 399-441)

(زينب محمود شقير، ١٩٨١م، ص٧١)، (نادية محمود الشريف، ١٩٩٠م، ص ص ٣٧-٣٨)

ولقد توصلت دراسة حامد زهران ١٩٦٦م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الأكاديمى.

كما أشار جيبى *Gibby* ١٩٦٧م إلى العلاقة الموجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى. *(Gibby, Gibby,1967,p.36)*

ويبرز مالتز *Maltz* ١٩٧٠م طبيعة مفهوم الذات وأهميته كالتالى "إن أفعالك رهن بفكرتك عن نفسك، فإذا كانت خبراتك السابقة الناجحة قد جعلتك ترى نفسك فى عقلك كشخص ناجح، فإنك سوف تشعر بالاعتزاز بنفسك وسوف تجد الطرق لكى تستمر بهذه الصورة ومن ناحية أخرى إذا كانت صورتك عن نفسك كشخص فاشل، وترى فيها

باستمرار أخطاء الماضي، فإنك تكون قد قررت لنفسك مزيداً من الفشل ومزيداً من الإحباط". (طلعت منصور وحليم بشاى، ١٩٨٢م، ص ص٥-٦)

ويرى محمود عطا حسين ١٩٧٨م أن فكرة الطالب عن ذاته وقدراته تلعب دوراً هاماً في تحصيله، وذلك أن الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي وبالقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الأهداف، وتعمل أيضاً كقوة ضاغطة على الفرد تدفعه إلى مزيد من تعزيز المفهوم الإيجابي عن الذات أو على الأقل المحافظة على هذه الفكرة، فكثير من الطلاب يخشون فقدان فكرة المدرسين عنهم فيدفعهم ذلك إلى التحصيل خوفاً من ضياع هذا الإدراك الإيجابي، كما أوضحت بعض الدراسات أن مفهوم الفرد عن ذاته وقدراته عامل أساسي في التنبؤ بالتحصيل؛ لذلك فإن تعزيز مفهوم الذات له تأثير في تحسين مستوى التحصيل، وتشير الدراسات السابقة أيضاً إلى أن هناك تفاعلاً مستمراً بين مفهوم الذات والتحصيل وكلها تشير إلى العلاقة الموجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي (محمود عطا حسين، ١٩٧٨م، ص٣٩،٢٠).

كما توصلت دراسة لقمان *Lukman* ١٩٧٨م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات العام والتقدم في تعلم اللغة الإنجليزية.

كما أن هناك اتفاق بين الباحثين على أن الطلاب ذوو التحصيل المنخفض يعانون من مفاهيم سلبية عن ذواتهم وقدراتهم ويميلون إلى الاعتقاد بأنهم لا يحترمون جيداً من قبل الآخرين بينما الطلاب ذوو التحصيل المرتفع من المحتمل أن يطوروا مشاعر إيجابية عن ذواتهم وقدراتهم. (والاس د.لابين وبيرت جرين، ١٩٧٩م، ص ص٢٣-٤٥).

ولقد وجد كل من هانسفورد وهاتييه *Hansford&Hattie* ١٩٨٢م أنه توجد علاقة موجبة بين مفهوم الذات العام ومقاييس التحصيل الدراسي.

(Hansford&Hattie,1982,pp.123-142)

ويشير مارش ١٩٨٤م إلى أن مفهوم الذات مثل الانطباعات النفسية أى متغير نسبياً ويعتمد على الإطار المرجعى لدى الفرد، كما يرى أن التلاميذ الآخرين هم أسس المقارنة. (Marsh,H.W.,1984,p.799)

وتشير مديحة العزبى ١٩٨٥م إلى أن مفهوم الذات لدى التلميذ من أقوى العوامل المؤثرة على تحصيل التلاميذ، كما أن مفهوم الذات المرتفع متغير ضرورى فى العملية التعليمية ولكنه غير كافٍ للإنجاز الأكاديمي. (مديحة العزبى، ١٩٨٥م،ص ص٢٥٢-٢٥٣)

كما توصلت دراسة على محمد الديب ١٩٩١م إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الدراسي.

ويشير آخرون إلى أن الذين يتوقعون الأداء الجيد يكون تحصيلهم الدراسى أفضل من أقرانهم غير المتأكدين من قدراتهم والذين يتوقعون الفشل فى أدائهم. (ليلى عبد الحميد ب ت ، ص٢) ، (زينب محمد أبو العينين،١٩٩٣م ، ص ص ١-٤)

ولقد توصلت دراسة جيم *Jim,.B.* ١٩٩٣م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات والنجاح الأكاديمى.

كما توصلت دراسة فيرين *Vereen* ١٩٩٤م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات العام والتحصيل القرائى.

وكذلك توصلت دراسة كيريوكو *Kyriocou* ١٩٩٥م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الدراسى وخاصة لدى الذكور.

كما توصلت دراسة شنجمو *Chengmo* ١٩٩٦م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات والنجاح الأكاديمى.

وكذلك توصلت دراسة إثيل *Ethel* ١٩٩٦م الى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الدراسى.

كما توصلت دراسة ليوكوانيكسون *Liuquanxin* ١٩٩٦م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الدراسى وأشارت إلى أن العلاقة بينهما مبنية على أساس إسهام مفهوم الذات فى التحصيل الدراسى وليس العكس.

وفى ضوء ماسبق استخلص المؤلف ما يلى :

١- هناك اتفاق بين الباحثين على وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الدراسى.

٢- همية تقدير المحيطين بالفرد لإمكاناته وقدراته وثقتهم به وتشجيعهم وإثابتهم له وخاصة فى مرحلة الطفولة لكى ينمو لديه مفهوم ذات موجب.

٣- لعب الخبرات المدرسية والحياتية الناجحة دوراً مهماً فى تكوين مفهوم ذات موجب لدى الفرد والعكس صحيح أى أن الخبرات الفاشلة تؤدى إلى انخفاض مفهوم الذات لدى الفرد.

٤- يلعب الأقران دوراً مهماً فى تكوين مفهوم الذات لدى الفرد ؛ لأن الأقران يعتبرون إطاراً مرجعياً لدى الفرد.

هـ) مفهوم الذات الأكاديمية :

يعد مفهوم الذات الأكاديمية أحد الأبعاد الذي ظهر في نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م، ولقد تناوله العديد من الباحثين على أنه أحادي البعد.

(Harter,S.,1982,pp.87-97)

١ - تعريف مفهوم الذات الأكاديمية :

يرى ولس ومارويل Welles&Marwell ١٩٧٦م أن مفهوم الذات الأكاديمية هى عبارة عن التقييم الشخصى للفرد فى القدرة وتطورها عبر الزمن كنتيجة للخبرات المدرسية الموجبة والسالبة.

(Champman,J.W.&Tummer,W.E.,1995,p.159)

ويشير روجرز ١٩٨٠م إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي هو أحد المجالات الصغيرة لمفهوم الذات العام وهو عبارة عن التكوين المعرفي الأكاديمي المنظم للمدركات الشعورية الخاصة بذات المتعلم. *(Rogers,Et.Al.,1985,pp.559-596)*

وترى مديحة العزبي ١٩٨٥م أن مفهوم الذات الأكاديمية هي عبارة عن سلوك رمزي يحوي المحددات التي يستخدمها التلميذ في مقارنة قدراته التحصيلية بقدرات الآخرين وهي أيضاً تعبر عن فكرة الآخرين عن قدرات الفرد وتقييماتهم له. (مديحة العزبي،١٩٨٥م ص ص٢٥٢-٢٥٣)

ويعرف كل من سكالفك ورانكن ***Skaalvik&Rankin*** ١٩٩٠م مفهوم الذات الأكاديمية بأنها مدى إدراك وشعور التلاميذ للفعل الجيد في المدرسة ومدى رضاهم عن تحصيلهم الدراسي. *(Skaalvik,&Rankin,1990,p.548)*

وفي ضوء تعريف مفهوم الذات الأكاديمية استخلص المؤلف ما يلي:-

١-يعد مفهوم الذات الأكاديمية أحد مجالات مفهوم الذات العام.

٢-مفهوم الذات الأكاديمية نتاج للخبرات المدرسية الموجبة والسالبة.

٣-يلعب الآخرون وخاصة الأقران دوراً مهماً في تكوين مفهوم الذات الأكاديمية لدى الأفراد.

٢ -العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات العام :

يعد مفهوم الذات الأكاديمية مجالاً من مجالات مفهوم الذات العام والتي ظهرت في نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م وهي أقل ثباتاً من مفهوم الذات العام. كما أن حاجة الباحثين التربويين دفعتهم إلى اعتبار مفهوم الذات الأكاديمية مشتقة من مفهوم الذات العام. *(Byrne,B.M.,1984,pp.427-456)*، *(Marsh,H.W.,1990,p.646)*

وذكر سكالفك ورانكن ١٩٩٠م أن شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م وضعوا النموذج الهرمى لمفهوم الذات العام مشفعاً بالمواقف السلوكية الفردية ومشفعاً بمفهوم الذات الأكاديمية فى المواد الدراسية المختلفة ومحتوياً أيضاً على مفهوم الذات غير الأكاديمية *(Skaalvik&Rankin,1990,p.552)*

ولقد اتضح من نتائج التحليل العاملى التى قام بها فيسبويل Vispoel ١٩٩٥م أن مفهوم الذات العام ينقسم إلى مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات غير الأكاديمية، وأنه يوجد تشبع عال لمفهوم الذات الأكاديمية بمفهوم الذات العام وقدره ٠.٧٢٣ وهو دال إحصائياً عند ٠.٠١، كما وجدت علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات العام وقدرها ٠.٥٢٦ وهى دالة إحصائياً عند ٠.٠١ *(Vispoel,1995,p.149)*

ولقد توصلت دراسة بيرن ١٩٩٦م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات العام وقدرها ٠.٤٧ فى مرحلة الطفولة وهى دالة إحصائياً عند ٠.٠١ بينما بلغت قيمتها ٠.٧١ فى مرحلة المراهقة المبكرة وبلغت ٠.٤٩ فى مرحلة المراهقة المتأخرة وكلها ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠١.

٣ -العوامل المؤثرة فى مفهوم الذات الأكاديمية : -

وحول العوامل المؤثرة فى مفهوم الذات الأكاديمية يرى روزنبرج ***Rosenberge*** ١٩٧٣م أن الفرد يعقد مقارنات مستمرة بين واقعه والنموذج الذى يود أن يكون عليه وكلما اقترب الفرد من هذا النموذج كلما أحس بالرضا عن الذات والعكس صحيح أى كلما صعب الاقتراب من هذا النموذج كلما أحس الفرد بعدم الرضا عن الذات، والفرد دائم المقارنة بين قدراته وقدرات الآخرين وخاصة أقرانه، وهذا التقييم للذات يستقيه الفرد من الكبار الذين يشكلون دلالة وأهمية لدى الفرد وهم الآباء والزملاء والمدرسون *(Rosenberge,1973,pp.829-860)*

كما يشير كالسين وكيني Calsyn&Kenny ۱۹۷۷م إلى أنه لتنمية مفهوم الذات الأكاديمية لابد من تطوير المهارات الأكاديمية بقوة.

(Calsyn,R.&Kenny,D.,1977,.pp.136-145)

وحول هذه العوامل يوضح مارش وسميث وبيرنس *Marsh,Smith&Barnes* ١٩٨٥م أن التلاميذ يقارنون إدراكهم لقدراتهم الأكاديمية مع قدرات الآخرين رغم اختلاف المدرسة والمجتمع الذى يوجد فيه، وهم يستخدمون الانطباعات عن قدراتهم الأكاديمية بناءً على مفهوم الذات الأكاديمية الموجودة لديهم.

(Marsh,Smith&Barnes,1985,pp.581-596)

كما أن مفهوم الذات الأكاديمى مفهوم هام بالنسبة للطلاب داخل الفصل الدراسى لأنه يرتبط بالجانب الدراسى وبالحياة الأكاديمية للفرد وهو ينمو فى المواقف التعليمية المختلفة ويعد جانباً هاماً من جوانب مفهوم الذات الموجبة (زينب محمد أبو العينين ١٩٩٣م، ص ص ٧-١١)

وأشار مارش ١٩٩٣م إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية يتأثر بمستويات القدرة الأكاديمية لدى التلاميذ. *(Marsh,1993,p.79)*

كما قام جبسون *Gibson* ١٩٩٦م بدراسة تحت عنوان "نحو فهم أفضل لمفهوم الذات الأكاديمية" وتوصلت الدراسة إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية تتأثر بكل من طرق التدريس ومحتوى المناهج وتطويرها *(Gibson,C.,C.,1996,pp.23-36)*

٤ - مكونات مفهوم الذات الأكاديمية :

بيَّن شافلسون وهيبنر وستانتون *Shavelson,Hubner&Stanton* ١٩٧٦م أن مفهوم الذات العام متعدد الأبعاد وذو تنظيم هرمى ومن أبعاده مفهوم الذات الأكاديمية والتى تنقسم بدورها إلى مجالات فرعية وهى : مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية

ومفهوم الذات التاريخية ومفهوم الذات العلمية.

(Shavelson,Hubner&Stanton,1976,pp.407-441)

ولقد توصلت دراسة مارش وبيرن ١٩٨٨م إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية متعددة الأبعاد حيث وجدت تشبعات عالية على عوامل تسعة لمفهوم الذات الأكاديمية وهى [مفهوم الذات الرياضية-مفهوم الذات المدرسية-مفهوم الذات اللغوية-مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية فى الرياضيات-استبيان وصف الذات لمفهوم الذات الرياضية-قائمة الوجدانيات لمفهوم الذات الرياضية-قائمة الوجدانيات-استبيان وصف الذات لمفهوم الذات اللغوية-مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية فى اللغة]. كما وجد أن معامل الارتباط بين العوامل التسعة متنوع ويتراوح بين ٠.٠١ إلى ٠.٩٤.

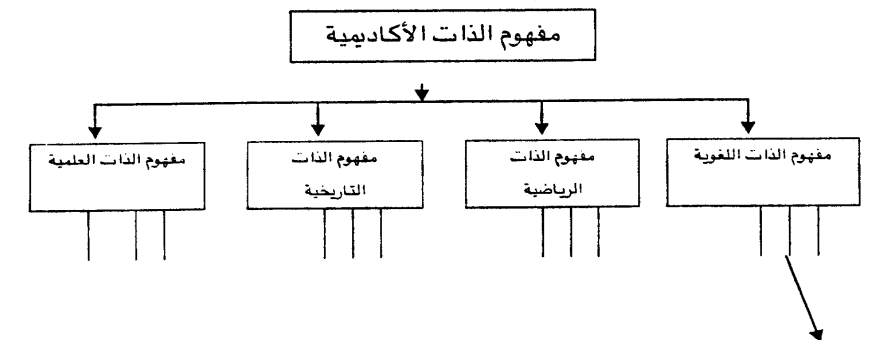
كما توصلت دراسة نجيب الفونس خزام ١٩٩٠م إلى أن مفهوم الذات متعدد الأبعاد حيث وصل عدد الأبعاد إلى أحد عشر عاملاً منها مفهوم الذات الأكاديمية والتى اندرج تحتها مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية ومفهوم الذات المدرسية.

٥ -النماذج المفسرة لمفهوم الذات الأكاديمية:

هناك نماذج مفسرة لمفهوم الذات الأكاديمية مثل نموذج شافلسون ومساعدوه وفيما يلي عرض لهذا النموذج ١٩٧٦.

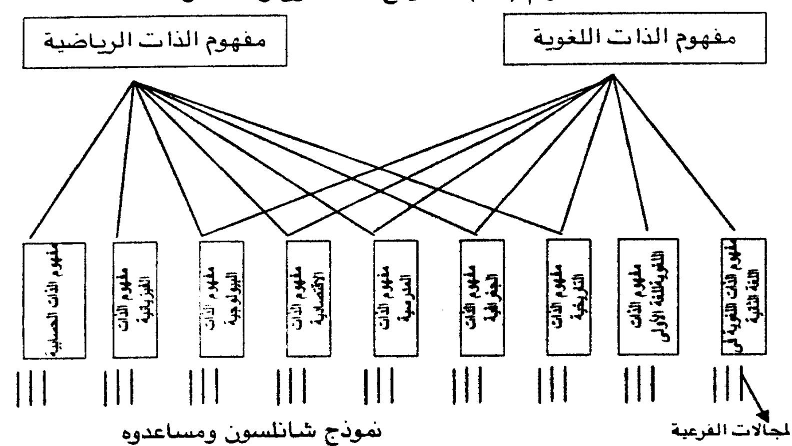
شكل رقم (٢)

نموذج شافلسون ومساعدوه



المجالات الفرعية لمفهوم الذات اللغوية

شكل رقم (٣) نموذج شافلسون ومساعدوه



نموذج شانلسون ومساعدوه

(Marsh, H.W. 1993,pp. 64 – 65) (Marsh,H.W. 1990 ,p- 624)(Byr ne B.M., 1996, p.216)

وفي ضوء النموذج السابق استخلص المؤلف ما يلي :

١-أن مفهوم الذات الأكاديمية مفهوم متعدد الأبعاد ويتكون من مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية ومفهوم الذات التاريخية ومفهوم الذات العلمية.

٢-كل مجال فرعى من مجالات مفهوم الذات الأكاديمية ينقسم إلى مجالات فرعية فمثلاً مفهوم الذات اللغوية ينقسم إلى مفهوم الذات القرائية- مفهوم الذات النحوية- مفهوم الذات الأدبية- مفهوم الذات الكتابية.

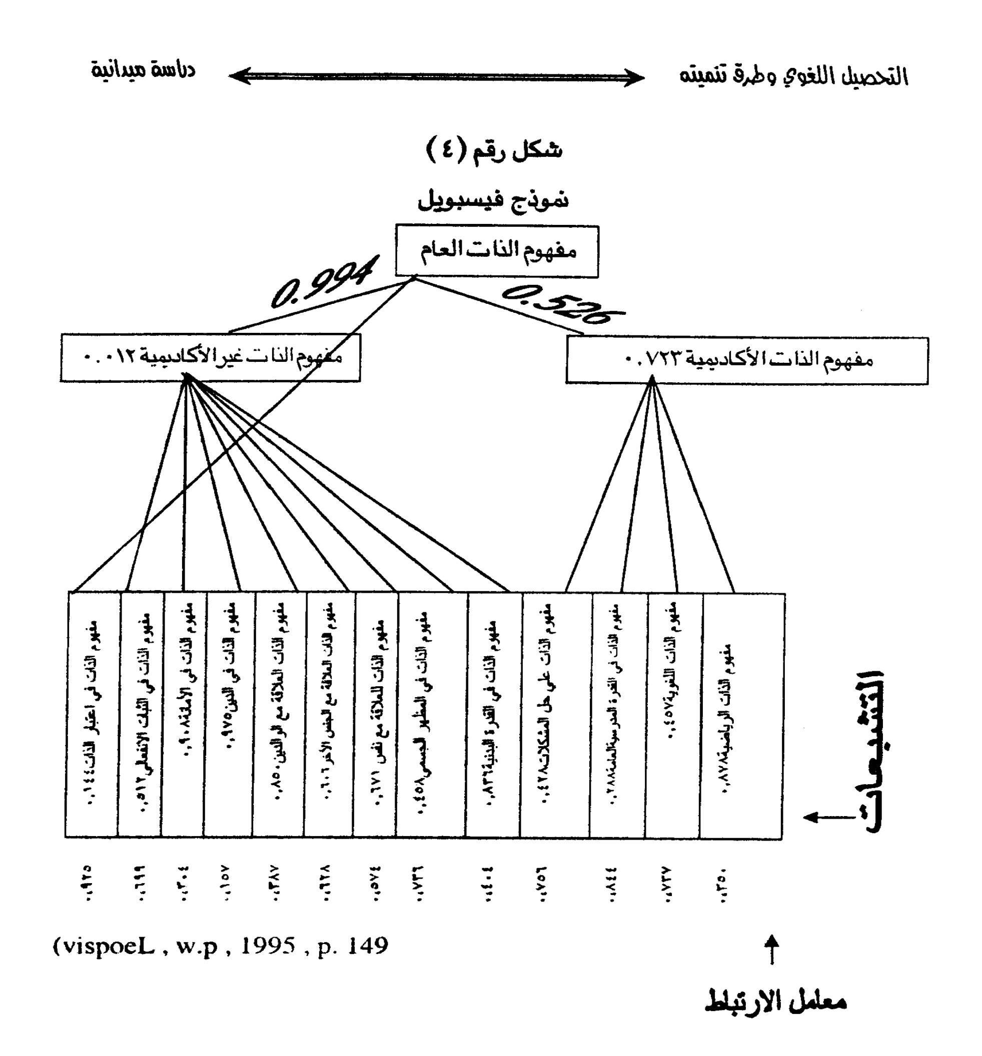
٣-توجد علاقة موجبة بين مفهوم الذات اللغوية وكل من مفهوم الذات اللغوية فى اللغة الأولى ومفهوم الذات اللغوية فى اللغة الثانية ومفهوم الذات التاريخية ومفهوم الذات الجغرافية ومفهوم الذات المدرسية ومفهوم الذات الاقتصادية ومفهوم الذات البيولوجية.

٤-كما أنه توجد علاقة موجبة بين مفهوم الذات الرياضية وكل من مفهوم الذات الرياضية ومفهوم الذات الفيزيائية ومفهوم الذات البيولوجية ومفهوم الذات الاقتصادية ومفهوم الذات المدرسية ومفهوم الذات الجغرافية ومفهوم الذات التاريخية.

ويعرض المؤلف فيما يلي بعض نتائج التحليل العاملي التي قام بها فيسبويل *vispoeL* ١٩٩٥م والمرتبطة بالدراسة الحالية : -

شكل رقم (٤)

نموذج فيسبويل



(vispoeL , w.p , 1995 , p. 149

وفي ضوء نموذج فيسبويل vispoeL ١٩٩٥م استخلص المؤلف ما يلي :

١-أن مفهوم الذات العام متعدد الأبعاد ويتكون من مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات غير الأكاديمية.

٢-توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات العام وقدرها ٠.٥٢٦ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

٣-يوجد تشبع عال لمفهوم الذات الأكاديمية بمفهوم الذات العام وقدره ٠.٧٢٣ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

٤-أن مفهوم الذات الأكاديمية متعدد الأبعاد ويتكون من مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية ومفهوم الذات فى القدرة المدرسية العامة ومفهوم الذات فى القدرة على حل المشكلات.

٥-توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية وكل من مفهوم الذات اللغوية (٠.٧٣٧) ومفهوم الذات الرياضية (٠.٣٥٠) ومفهوم الذات فى القدرة المدرسية العامة (٠.٨٤٤) ومفهوم الذات فى القدرة على حل المشكلات (٠.٧٥٦).

٦-يوجد تشبع عال لمفهوم الذات اللغوية بمفهوم الذات الأكاديمية وقدره ٠.٤٥٧ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

٦ - العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى :

يلعب مفهوم الذات الأكاديمية دوراً مهماً فى تحقيق التحصيل الدراسى حيث إن التلميذ الذى يشعر بكفاءته فى المواد الدراسية يكون تحصيله الدراسى مرتفعاً والعكس صحيح فالتلميذ الذى يشعر بالعجز والفشل يكون تحصيله الدراسى منخفضاً.

ولقد توصلت دراسة سنج Sing١٩٧٢م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات



الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

ولقد أشار مارش إلى أن التغيرات فى مفهوم الذات الأكاديمية تؤدى إلى تغيرات فى التحصيل الدراسي، كما أشار بيرن Byrne ١٩٨٤م إلى أن العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لها خصائص دافعية مثل التغيرات فى مفهوم الذات الأكاديمية تؤدى إلى تغيرات فى التحصيل الدراسى.*(Marsh,H.W,1993,p.75)*

ولقد توصلت دراسة بيرن Byrne ١٩٨٤م إلى أن التحصيل الدراسى يرتبط ارتباطاً موجباً بمفهوم الذات الأكاديمية. *(Byrne,B.M.,1984,pp.427-456)*

كما توصلت دراسة مارش وأونيل Marsh&O'neil ١٩٨٤م إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية يرتبط ارتباطاً موجباً بالتحصيل اللغوى.
(Marsh,H.W.&O'neil,1984,pp.153-174)

كما توصلت دراسة مارش وبيرن وشافلسون *Marsh, Byrne & Shavelson* ١٩٨٨م إلى أنه توجد علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل اللغوى وبلغت قيمته ٠.٤٧ وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ *(Marsh, Byrne & Shavelson, 1988, pp.366-380)*

كما أن مفهوم الذات الأكاديمية قيمة مرغوب فيها وناتج من نواتج المواقف التعليمية وتعد معياراً لإنجاز التحصيل الدراسى حيث أوضحت دراسات كل من هانسفورد وهاتييه ١٩٨٢م وشافلسون وبولس *Shavelson&Bolus* ١٩٨٢م وبيرن ١٩٨٤م ومارش ١٩٨٦م ومارش *Marsh* ١٩٨٧، ومارش وآخرين ١٩٨٨م إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية مرتبط ارتباطاً موجباً بالتحصيل الدراسى.

(MARSH,H.W., 1990, p.646)

كما أشار مارش *Marsh* ١٩٩٣م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديميه والتحصيل الدراسى. *(Marsh, H.W., 1993, p.73)*

كما توصلت دراسة إبراهيم يعقوب ١٩٩٣م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى وقدرها ٠.٤١ لدى الذكور، ٠.٣٩ لدى الإناث، ٠.٤٠ لدى العينة الكلية وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

وتوصلت دراسة بادى *Padhi* ١٩٩٣م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى وقدرها ٠.٠٤ مع اللغة الإنجليزية ٠.٤٠ مع التحصيل العام.

كما توصلت دراسة توماس وآخرين *Thomas.Et.,Al.,* ١٩٩٣م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى.

٩ - مفهوم الذات اللغوية :

يعد مفهوم الذات اللغوية بعداً من أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية ولقد ظهر من نتائج التحليل العاملى التى قام بها فيسبويل *Vispoel* ١٩٩٥م وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الأكاديمية وقيمتها ٠.٧٣٧ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١. كما دلت النتائج أيضاً على أن مفهوم الذات اللغوية متشبع تشبعاً عالياً بمفهوم الذات الأكاديمية قيمته ٠.٤٥٧ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

(Vispoel, 1995, pp.149-150)

١ - تعريف مفهوم الذات اللغوية :

يعرف سكالفك *Skaalvik* ورانكن *Rankin* ١٩٩٠م مفهوم الذات اللغوية بأنه النجاح المتوقع فى المهارات اللغوية.

(Skaalvik,E.M.&Rankin,R.J.,1990,p.549)

كما يعرفه الباحثان السابقان بأساليب أخرى منها :

١-مفهوم الذات اللغوية : يعنى مدى إدراك التلاميذ للمهام التى يستطيعون فعلها



أو التى يفشلون فيها فى تعلم اللغة.

٢-كما أنه قد يعنى القدرات المتوقعة أو غير المتوقعة التى يمكن أن يتقنها الفرد فى تعلم اللغة مثل هل أستطيع أن أفعل كذا ؟

٣-كما أنه قد يعنى توقعات التلاميذ لنجاحهم فى اللغة ومدى إدراكهم للمهارات التى يمتلكونها فى الجانب اللغوى.

(Skaalvik,E.M.&Rankin,R.J.,1990,pp.548-549)

ويعرف مارش Marsh ١٩٩٣م مفهوم الذات اللغوية بأنه مدى إدراك التلاميذ لمهاراتهم اللغوية المتمثلة فى القراءة والكتابة والتعبير اللغوى والاستدلال اللغوى.

(Marsh, H.W., 1993, p.63)

ويعرف محروس فرغلى عبد الحليم ١٩٩٤م مفهوم الذات اللغوية بأنه مدى إدراك التلميذ لجوانب قوته وضعفه فى اللغة العربية وفروعها المختلفة، فى المواقف اللغوية التى يتطلبها ذلك النوع من التعلم بالنسبة إلى ذاته وبالقياس إلى غيره من التلاميذ الذين يتعلمون معه. (محروس فرغلى عبد الحليم، ١٩٩٤م، ص٧٤).

وفى ضوء ذلك يعرف المؤلف إجرائياً مفهوم الذات اللغوية بأنه مدى إدراك الطلاب لدى كفاءتهم فى اللغة العربية ومدى استمتاعهم واهتمامهم بها وبفروعها المختلفة كما يظهر من خلال استجاباتهم على عبارات وبنود مقياس مفهوم الذات اللغوية الذى أعده الباحث.

٢ - أبعاد مفهوم الذات اللغوية :

يتضح من نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م وجود مجالات فرعية لمفهوم الذات اللغوية إلا أنه لم يُشر إليها وتركت مفتوحة أمام الباحثين.

ولقد قام مارش وشافلسون ١٩٨٥م ومارش ومساعدوه ١٩٨٨م بمراجعة نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م فوجدوا أن هناك تنوعاً فى مفهوم الذات الخاص بمحتوى

كل مادة دراسية، ويفترض أن مفهوم الذات اللغوية معقد أكثر من نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م ونموذج مارش وشافلسون ١٩٨٥م، كما يلاحظ على الدراسات فى هذا المجال أنها لا تحتوى على مقاييس خاصة بمفهوم الذات اللغوية.

(Skaalvik & Rankin, 1990, p.552)

وفى ضوء الفقرة السابقة وفى ضوء نموذج مارش ومساعدوه ١٩٨٨،١٩٨٥م يرى المؤلف ما يلى :

١- لا توجد مقاييس خاصة بمفهوم الذات اللغوية حتى الآن -على حد علم الباحث-

٢- أن مكونات مفهوم الذات اللغوية تتكون من مجالات فرعية وهى [مفهوم الذات القرائية - مفهوم الذات النحوية - مفهوم الذات الأدبية - مفهوم الذات الكتابية]

وفيما يلى عرض لكل بعد على حدة :

(١) مفهوم الذات القرائية :

يعد أحد المجالات الصغيرة الذى ظهر في نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م ومارش ومساعدوه ١٩٨٥ومارش ومساعدوه ١٩٨٨م.

تعريف مفهوم الذات القرائية :

مفهوم الذات القرائية مصطلح مكون من مفهومين :مفهوم الذات وخير تعريف له أنه فكرة الفرد عن نفسه ومشاعره نحوها .

والقرائية :منسوبة إلى القراءة وخير تعريف للقراءة أنها القدرة على إدراك معانى الكلمات وفهمها .

ويعرف مارش *MARSH* ١٩٩٣م مفهوم الذات القرائية أنها مدى إدراك التلاميذ لقدراتهم وميولهم القرائية .*(MARSH,1993,P.63)*

وفى ضوء ذلك يعرف المؤلف إجرائياً مفهوم الذات القرائية بأنه عبارة عن مدى إدراك التلاميذ لما عليه من جوانب قوة أو ضعف فى إدراك معانى الرموز "الكلمات" وفهمها وذلك كما يظهر من خلال استجابات التلاميذ على عبارات البعد الأول من مقياس مفهوم الذات اللغوية الذى أعده الباحث.

طبيعة مفهوم الذات القرائية :

اتضح مما سبق أن مفهوم الذات متعدد الأبعاد مثل مفهوم الذات الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات البدنية ... وهناك باحثون آخرون اعتبروا المواد المختلفة داخل الأبعاد مثل مفهوم الذات القرائية داخل مفهوم الذات الأكاديمية مثل مارش ١٩٨٨م بورسما *Boersma* وتشامبان *Champan* ١٩٩٢م، وإكلس *Eccles* وويجفيلد *Wigfield* وهارولد *Harold* وبلومينفيلد *Blumenfield* ١٩٩٣م.

وبالرغم من أهمية القراءة فإن الباحثين قد أغفلوا مفهوم الذات القرائية للأطفال وأحد الأسباب هو غياب الأداة المناسبة لمفهوم الذات القرائية، كما أن دراسات إدراكات الأطفال لقدراتهم إما خاصة بمهمة فى مصطلحات الأحداث الخاصة أو الأنشطة أو لتغطية مدى واسعاً من الموضوعات المدرسية والأنشطة.

(Harter, S., & Pike, R., 1984, pp. 1962-1982)

إن الأطفال فى سن خمس سنوات يعرفون الأداء الردئ، ولكن معرفة بعض المهام الصعبة لا يوظف لدى منخفضى القدرة، وحتى سن ٨ سنوات لا يملك الأطفال الاستدلال المنطقى بين المهمة الصعبة والقدرة، وذلك لأن المهام الأكثر صعوبة تتناسب مع الأكثر قدرة ولكن لا توظف لدى الأقل قدرة، وكذلك فالأطفال الذين يخبرون الصعوبات القرائية مبكراً ربما يوضحون إدراكاً أعلى فى الصعوبات القرائية وإدراكاً أعلى فى القدرة القرائية.

(Nicholls, J.G., & Miller, A.T. ,1984, pp. 185-218)

ويتضح من النموذج الذى قدمه شافلسون ومساعدوه أن مفهوم الذات اللغوية له مجالات فرعية ولكن لم توجد مقاييس لهذه المجالات الفرعية، ويفترض أن مفهوم الذات اللغوية معقدة أكثر من نموذج شافلسون ١٩٧٦م ونموذج مارش وشافلسون ١٩٨٥م.
(Skaalvik, E.M. & Rankin, R.J., 1990, p.552)

ولقد تساءل ويجفيلد Wigfield وكارباثيان Karpathian ١٩٩١م هل توجد مكونات إضافية داخل المواد الدراسية لأبعاد مفهوم الذات الأكاديمية؟

ويرى ويجفيلد Wigfield وكارباثيان Karpathian أن المقاييس الحالية لم تصل حتى الآن إلى نقطة لوضع أبعاد فى تعريف المكونات الفرعية لمفهوم الذات الأكاديمية وقياسها، كما أن ويجفيلد وكارباثيان لم يقدما المكونات الخاصة بمفهوم الذات مثل مفهوم الذات القرائية ومفهوم الذات الرياضية والتى تتفرع من أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية، وعلاوة على ذلك لم يضع كل من ويجفيلد وكارباثيان نموذج مركب مفهوم الذات فى الحسبان عند حساب الفروق النامية وذلك لأن النمو من الذات المبكرة يرتبط بنمو المهام؛ والسبب ربما لاختلاف النماذج لمفهوم الذات باختلاف الأعمال أو لأن نماذج مركب مفهوم الذات توضح كيف أن العلاقات بين المكونات الفرعية تتغير بنمو العمر.
(Wigfield, A., & Karpathian, M., 1991, pp.233-261)

وحديثاً وجد مارش وكرافن وديبس *Marsh, Craven & Debus* ١٩٩١م أن مدى إدراكات الكفاءة فى الأبعاد المختلفة [مثل القدرة البدنية والعلاقات مع الأقران والقراءة والرياضيات] واضحة التمايز حتى فيما بين أطفال دور الحضانة.
(Marsh, H.W., Craven, R.G., & Debus, R., 1991, pp.377-392)

ومن الدراسات التى اهتمت بمفهوم الذات القرائية دراسة ديلوجاش وآخرين *Delugach,et.,al.,* ١٩٩٢م والتى أسفرت عن وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات

القرائية ومفهوم الذات الأكاديمية قيمتها ٠.٤٦ وهى دالة عند مستوى ٠.٠١

ويشبه ما سبق ما وجده إكلس وآخرون *Eccles,J.,et.,al.,* ١٩٩٣م أن إدراكات أطفال الصف الأول تتمايز عبر أبعاد مفهوم الذات مثل (الرياضة-الرياضيات- القراءة- الموسيقى) كما وجد إكلس وآخرون أن أطفال الصف الأول لا يختلفون فقط فى مفهوم الذات القرائية والرياضية ولكن يتمايزون أيضاً فى مدى إدراك الكفاءة وقيم المهام فى كل فرع من فروع مفهوم الذات الأكاديمية.

(Eccles,J.,Et., Al., 1993,pp.830-847)

ولقد قام تشامبان وتومر *Champman & Tummer* ١٩٩٥م بوضع مقياس لمفهوم الذات القرائية والذى يتكون من ثلاثة أبعاد فرعية وهى :-

١-مدى الإحساس بالكفاءة فى القراءة.

٢-مدى الإحساس بالصعوبة فى القراءة.

٣-الاتجاهات نحو القراءة.

ويشير الإحساس بالكفاءة إلى الاعتقاد بأهمية القدرة والكفاءة فى المهام القرائية، بينما يشير الإحساس بالصعوبة فى القراءة إلى الأنشطة القرائية الصعبة أو غير الواضحة، كما أن الاتجاهات نحو القراءة هامة جداً كمكون لمفهوم الذات القرائية، كما أن الاتجاهات تشير إلى مكون فعال فى مفهوم الذات القرائية والتى تعرف بالشعور نحو القراءة والانجذاب نحوها.

(Champman & Tummer, 1995, p.154)

وفى ضوء ما سبق استخلص المؤلف النقاط الآتية :

١-مفهوم الذات القرائية يعد بعداً من أبعاد مفهوم الذات اللغوية والذى بدوره بعد من أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية.

٢-توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات القرائية ومفهوم الذات الأكاديمية.

٣-توجد أبعاد فرعية لمفهوم الذات القرائية وهى :

أ-مدى الإحساس بالكفاءة فى القراءة.

ب-مدى الإحساس بالصعوبة فى القراءة.

ج-الاتجاهات نحو القراءة.

٤-هناك تمايز بين أبعاد مفهوم الذات حتى فيما بين أطفال دور الحضانة.

٥-أن الذين يشعرون بالصعوبة فى القراءة هم الأعلى قدرة.

(٢) مفهوم الذات النحوية :

يعد مفهوم الذات النحوية مجالاً فرعياً من مجالات مفهوم الذات اللغوية والذى ظهر عند شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م ومارش ومساعدوه ١٩٨٥ومارش ومساعدوه ١٩٨٨م.

تعريف مفهوم الذات النحوية :

مفهوم الذات النحوية مصطلح مكون من مفهومين :مفهوم الذات وخير تعريف له أنه فكرة الفرد عن نفسه .

والنحوية :منسوبة إلى النحو وخير تعريف للنحو أنه " مجموعه القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعني وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية ".(محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادى،١٩٨٤م،ص٢٨١)

وفى ضوء ذلك يعرف المؤلف إجرائياً مفهوم الذات النحوية بأنه عبارة عن مدى إدراك التلميذ لما عليه من جوانب قوة أو ضعف فى إدراك القواعد التى تحكم بناء الجملة وتركيبها وكذلك الضوابط التى تحكم أجزاء الجمل وتحدد علاقات هذه الأجزاء بعضها بالبعض الآخر كما يظهر من خلال استجابات التلاميذ على عبارات البعد الثانى من مقياس مفهوم الذات اللغوية الذى أعده الباحث.

(٣) مفهوم الذات الأدبية :

يعد مفهوم الذات الأدبية بعداً من أبعاد مفهوم الذات اللغوية والذى ظهر عند شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م ومارش ومساعدوه ١٩٨٥ومارش ومساعدوه ١٩٨٨م

ومفهوم الذات الأدبية مصطلح مكون من مفهومين : مفهوم الذات وخير تعريف له أنه فكرة الفرد عن نفسه .

والأدبية :منسوبة إلى الأدب وخير تعريف للأدب أنه "الفكرة الجميلة فى التعبير الجميل".(على الجمبلاطى وأبو الفتوح التوانسى،١٩٧٥م،ص٢٧٤)

وفى ضوء ذلك يعرف المؤلف إجرائياً مفهوم الذات الأدبية بأنه عبارة عن مدى إدراك التلميذ لما عليه من جوانب قوة أو ضعف فى إدراك الفكرة الجميلة فى التعبير الجميل كما يظهر من خلال استجابات التلاميذ على عبارات البعد الثالث من مقياس مفهوم الذات اللغوية الذى أعده الباحث.

(٤) مفهوم الذات الكتابية :

يعد مفهوم الذات الكتابية مجالاً صغيراً من مجالات مفهوم الذات اللغوية الذى ظهر فى نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م ومارش ومساعدوه ١٩٨٥م ومارش ومساعدوه ١٩٨٨م.

تعريف مفهوم الذات الكتابية :

مفهوم الذات الكتابية مصطلح مكون من مفهومين :مفهوم الذات وخير تعريف له أنه فكرة الفرد عن نفسه.

والكتابية :منسوبة إلى الكتابة وخير تعريف للكتابة أنها"القدرة على التعبير فى مواقف الحياة والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق ويتوافر فيها الصحة اللغوية والهجائية وجمال الرسم". (فتحى على يونس ،١٩٩٦م ص١٣٢)

وفى ضوء ذلك يعرف المؤلف إجرائيا مفهوم الذات الكتابية بأنه عبارة عن مدى إدراك التلميذ لما عليه من جوانب قوة أو ضعف فى قدرته على التعبير فى مواقف الحياة والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق ويتوافر فيها الصحة اللغوية والهجائية وجمال الرسم كما يظهر من خلال استجابات التلاميذ على عبارات البعد الرابع من مقياس مفهوم الذات اللغوية الذى أعده الباحث.

ز - خلاصة وتعقيب :

يتضح مما سبق ما يلى :

١- **أن مفهوم الذات اللغوية متعدد الأبعاد ومن أبعاده مايلى :** مفهوم الذات القرائية ومفهوم الذات النحوية ومفهوم الذات الأدبية ومفهوم الذات الكتابية

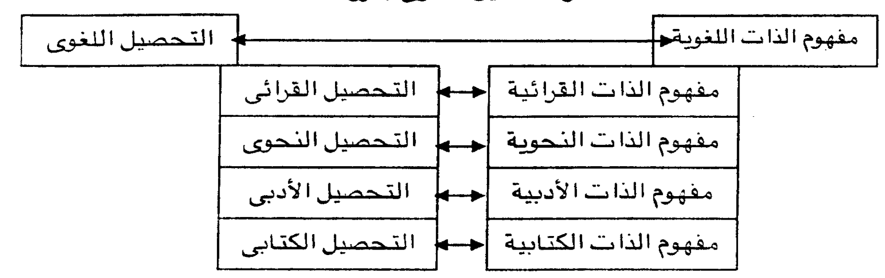
٢- **أن اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية متفرعة إلى فروع منها :** القراءة والنحو والنصوص والكتابة .

وبعد العرض السابق لمفهوم الذات وما يرتبط به يضع المؤلف تصوراً نظرياً مقترحاً للعلاقة بين مفهوم الذات اللغوية بأبعاده والتحصيل اللغوى بفروعه لدى عينة الدراسة الحالية كالتالى :

شكل (٥)

تصور نظرى مقترح للعلاقة بين مفهوم الذات اللغوية بأبعاده

والتحصيل اللغوى بفروعه



يتضح من التصور النظرى المقترح وجود علاقة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل اللغوى، وجود علاقة بين مفهوم الذات القرائية والتحصيل القرائى، وجود علاقة بين مفهوم الذات النحوية والتحصيل النحوى، وجود علاقة بين مفهوم الذات الأدبية والتحصيل الأدبى، وجود علاقة بين مفهوم الذات الكتابية والتحصيل الكتابى، وسوف يتضح فى الدراسة الميدانية ما يتحقق من هذا التصور النظرى المقترح.

ولقد بنى المؤلف هذا التصور النظري بناءاً علي الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة .

الفصل الثانى
الدراسات السابقة وفروض الدراسة

يتناول المؤلف فى هذا الفصل عرضاً موجزاً لبعض البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالى ثم يقدم تعليقا على الدراسات التى تناولها كل محور وفى نهاية الفصل يستخلص المؤلف الفروض التى تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحتها ،وفيما يلي توضيح ذلك :

أولاً ، دراسات تناولت العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى.
ثانياً ، دراسات تناولت العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى.
ثالثاً ، دراسات تناولت العلاقة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل اللغوى.
رابعا ، تعليق عام علي الدراسات السابقة.
خامسا ، فروض الدراسة.

أولاً : دراسات تناولت العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى وفيما يلى عرض لبعض هذه الدراسات حسب ترتيبها الزمنى، ويلى ذلك تعليق على الدراسات التى تم تناولها فى هذا البعد.

دراسة كيتشمان وآخرين *Ketchman, et.,al.,* ١٩٧٧م موضوعها :

"مفهوم الذات وعلاقته بالاتجاهات نحو التطور الثقافى والاجتماعى". اختيرت العينة عشوائياً وتكونت من مجموعتين : المجموعة التجريبية وهى ذات ذكاء مرتفع ومستوى اجتماعى-اقتصادى مرتفع وكان قوامها ١٤٨ طالباً من الصف الثانى إلى الرابع والمجموعة الضابطة : اختيرت عشوائياً من العاديين . استخدم المؤلف مقياس بيرس هارس

لمفهوم الذات للصغار. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي بالنسبة للطلاب العاديين، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية غير ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل للمجموعة التجريبية.

أجرى محمد خير رزق الله بخيت ١٩٨١م دراسة عنوانها :" العلاقة بين مفهوم الذات والتفوق والتأخر التحصيلي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالسودان". تكونت العينة من ٤٢٦ طالباً وطالبة منهم ٢٢٦ طالباً و ٢٠٠ طالبة من مدرستي الخرطوم الثانويتين للبنين والبنات من الصف الثاني الثانوي العام ٧٩/١٩٨٠م . استخدم المؤلف دليل الوضع الاجتماعي-الاقتصادي للأسرة إعداد عبد السلام عبد الغفار وإبراهيم قشقوش "لوصف العينة" واختبار الذكاء العالي إعداد السيد محمد خيري "لوصف العينة" واختبار مفهوم الذات للكبار إعداد محمد عماد الدين إسماعيل واختبار مفهوم الذات الأكاديمي واشتقه المؤلف من اختبار مفهوم الذات للكبار. عولجت البيانات إحصائياً باستخدام معامل الارتباط واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات .توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الدراسي.

أجرت إيناس نجيب أنيس ١٩٩٢م دراسة موضوعها:" مفهوم ذات الطفل وعلاقته بمستوى التحصيل " .اشتملت العينة على ١٢٠ تلميذاً وتلميذة (٦٠ذكور، ٦٠إناث) من مدارس ابتدائية وإعدادية بالعباسية والظاهر موزعين كالآتي : ٣٠ تلميذاً متفوقاً تحصيلياً، ٣٠ تلميذاً متأخراً تحصيلياً، ٣٠ تلميذة متفوقة تحصيلياً، ٣٠ تلميذة متأخرة تحصيلياً، والعينة من مستويات اجتماعية - اقتصادية متوسطة وعمرهم ١٠،١١،١٢سنة .استخدمت الباحثة اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح ١٩٧٨م، واختبار مفهوم الذات للأطفال إعداد/ عادل

عزالدين الأشول ١٩٨٤م، ودليل الوضع الاجتماعي-الاقتصادى إعداد/ عبد السلام عبد الغفار وإبراهيم قشقوش ١٩٧٨م .عولجت البيانات إحصائياً باستخدام "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات. توصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين متوسطى درجات الأطفال ذوى التحصيل المرتفع والأطفال ذوى التحصيل المنخفض على مقياس مفهوم الذات العام لصالح المجموعة الأولى عند مستوى دلالة ٠.٠٥، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطى درجات الأطفال المتفوقين تحصيلياً والأطفال المتأخرين تحصيلياً من الذكور والإناث على مقياس مفهوم الذات العام. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين مستوى التحصيل الدراسى والعمر الزمنى ومفهوم الذات العام لعينة الدراسة كما توصلت إلى وجود فروق جوهرية بين متوسطى درجات الأطفال ذوى التحصيل المرتفع والأطفال ذوى التحصيل المنخفض على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لصالح الأطفال ذوى التحصيل المرتفع عند مستوى دلالة ٠.٠٥، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطى درجات الأطفال المتفوقين تحصيلياً والأطفال المتأخرين تحصيلياً من الذكور والإناث على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين مستوى التحصيل الدراسى والعمر الزمنى ومفهوم الذات الأكاديمى لعينة الدراسة.

تعقيب على الدراسات التى تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسى:

من خلال العرض السابق للدراسات التى تناولت هذا المحور يتضح ما يلى:

١-أنها تعالج مفهوم الذات على أنه متغير أحادىّ البعد كما فى دراسة كيتشمان وآخرين ١٩٧٧م

٢- أن هناك اتجاهاً غير واضح فى هذه الدراسات يتجه نحو مفهوم الذات المتعدد

الأبعاد ومن هذه الدراسات دراسة محمد خير رزق الله بخيت ١٩٨١م ودراسة إيناس نجيب أنيس ١٩٩٢م إلا أن هذه الدراسات لم تتبن نموذجاً لمفهوم الذات متعدد الأبعاد وهو ما اعتمدت عليه الدراسة الحالية حيث إنها تبنت نموذج إكلس ١٩٨٥م ونموذج شافلسون وآخرين ١٩٧٦م.

٣-أن هذه الدراسات توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى مثل دراسة كل من كيتشمان وآخرين ١٩٧٧م ومحمد خير رزق الله بخيت ١٩٨١م و إيناس نجيب أنيس ١٩٩٢م.

٤-أن بعض الدراسات توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى لذوى الذكاء المرتفع والمستوى الاجتماعى-الاقتصادى المرتفع مثل دراسة كيتشمان وآخرين ١٩٧٧م.

٥-كما أن بعض الدراسات فى هذا المحور أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث فى مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمى مثل دراسة إيناس نجيب أنيس ١٩٩٢م.

ثانياً: الدراسات التى تناولت العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى:

وفيما يلى عرض لبعض هذه الدراسات فى هذا المحور حسب ترتيبها الزمنى ويلى ذلك تعليق على هذه الدراسات.

دراسة محمد عزت عبد الموجود ١٩٧٣م موضوعها :"مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية بين الطلاب الأمريكان-الهنود". **هدفت** الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية والتحصيل **الأكاديمى** ومدى تنبؤ مفهوم الذات بالمستوى التحصيلى للطالب .اختيرت عينة عشوائية **قوامها** ٢٢٧ طالباً موزعين كالآتى : ١١٥ طالباً من الهنود

الأمريكان، ١٦ طالباً من الأسبان - الأمريكان، ٩٦ طالباً قوقازيين بالصفوف الآتية السادس والثامن والعاشر والثانى عشر فى ثلاث مدارس بمقاطعة ماونت آدمز استخدم المؤلف الأدوات الآتية : مقياس بروك أوفر لمفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية ومتوسطات الدرجات التحصيلية .عولجت البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين والتحليل العاملى . توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى بالنسبة لكل مجموعات العينة، كما توصلت إلى أن مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية يمكن أن ينبئ عن المتوسط التحصيلى للطلاب. في (محمد خير رزق الله بخيت ، ١٩٨١م)

أجرى مولار وآخرون ,*Muller,et.,al.* ١٩٧٧م دراسة هدفت إلى تبيين العلاقة بين بعض أبعاد مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمى فى اللغة والرياضيات .اختار المؤلف عينة عشوائية من ٢٦ طالباً و٤٨ طالبة فى المرحلة الثانوية .استخدم المؤلف الأدوات الآتية : مقياس وصف الذات من الناحية الجسمية والأكاديمية والتكيف المدرسى والاجتماعى (إعداد الباحث) والاختبارات التحصيلية فى اللغة والرياضيات (إعداد الباحث) . توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى فى اللغة.

أجرى رشدى عبده حنين ١٩٧٨م دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى .اختيرت العينة عشوائياً من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية وكان قوامها ١٦٢٨ طالباً وطالبة .استعان المؤلف بالدرجات الخاصة بمفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية والدرجات التحصيلية للطلاب لمدى أربع سنوات متتالية .عولجت البيانات إحصائياً باستخدام معامل الارتباط واختبار "ت" لدلالة

الفروق بين المتوسطات . توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً في مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لصالح المتفوقين تحصيلياً، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية والذكاء، وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية والمستوى الاجتماعي-الاقتصادي، كما توصلت الدراسة إلى أن مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية ينبئ عن مستوى التحصيل الأكاديمي أفضل مما ينبئ الذكاء.

دراسة مارش وآخرين ,.Marsh,et.,al ١٩٨٣م موضوعها :"مفهوم الذات: الصدق التكويني للتفسيرات المعتمدة على استبانة وصف الذات ".هدفت الدراسة إلى التعرف على المكونات العاملية لاستبيان وصف الذات في عينتين من التلاميذ والتعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والمتغيرات الأخرى في عينتين من التلاميذ .اختيرت عينة عشوائية من مدارس التعليم العام المختلط وكان قوامها ٦٥٥ تلميذاً وتلميذة، كما اختيرت عينة عشوائية قوامها ٤٩٨ تلميذاً وتلميذة من مدارس الكاثوليك الخاصة ذات النظام غير المختلط بولاية سيدني باستراليا وتراوحت أعمار العينة بين ٩ سنوات، ١٣ سنة .استخدم المؤلف الأدوات الآتية : استبيان وصف الذات واختبار التحصيل العقلي واختبار التحصيل القرائي واختبار تحصيلي في الرياضيات .عولجت البيانات إحصائياً باستخدام التحليل العاملي وتحليل التباين ذي الاتجاهين ومعامل الارتباط .توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ على استبيان وصف الذات ودرجاتهم التحصيلية في اختبار القراءة لدى العينة الكلية وعينة التعليم الخاص وعينة التعليم العام.

دراسة بورك واليسون وهنت *Burke, Ellison & Hunt* ١٩٨٥م موضوعها "مفهوم

الذات الأكاديمية لدى الأطفال : مقارنة بين مقياسين لمفهوم الذات الأكاديمية".هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر مفهوم الذات الأكاديمية على التحصيل .اختيرت عينة عشوائية من الفصول الداخلية في "أريزونا" *Arizona* ١٨٧ منهم ١٠٣ تلميذاً، ٨٤ تلميذة من البيض والطبقات المتوسطة .استخدم المؤلف المقاييس الآتية : مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية *SCAC* (إعداد بروك أوفر ١٩٦٤م)، ومقياس إدراك الذات للإنجاز *SPAS* (إعداد نيكولاس ١٩٧٨م) واختبار كاليفورنيا التحصيلي *CAT* .توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية والتحصيل الدراسي قيمته ٤٣ . ٠، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ على مقياس إدراك الذات للإنجاز والتحصيل الدراسي قيمته ٣٦ . ٠، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية ودرجاتهم على مقياس إدراك الذات للإنجاز قيمته ٥٦ . ٠. كما أوضحت النتائج أن المقياسين منبئان قويان عن التحصيل القرائي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ على مقياس إدراك الذات للإنجاز وتقديرات المعلمين لتحصيل التلاميذ في القراءة، كما أن مقياس إدراك الذات للإنجاز منبئ كفء عن درجات التلاميذ في اختبار كاليفورنيا التحصيلي في القراءة.

أجرت مديحة محمد العزبي ١٩٨٥م دراسة موضوعها :"مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي والتقييم المدرك من الآخرين". تكونت عينة الدراسة من ٨٠ تلميذاً وتلميذة من مرتفعي ومنخفضي التحصيل حيث تكونت كل مجموعة من ٤٠ فرداً من الصف السادس الابتدائي .استخدمت الباحثة الأدوات الآتية : مقياس رسم الرجل لجودانف ومقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية (إعداد الباحثة) .توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات للقدرة

الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والتقدير المدرك من الآخرين وإن كانت النتائج تشير إلى زيادة الارتباط بين تقدير الذات والوالدين ثم المدرسين ثم الزملاء.

دراسة مارش *MARSH* ١٩٩٠م موضوعها :" مفهوم الذات الأكاديمية وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي ".اختيرت العينة عشوائياً من التلاميذ الذين اجتازوا الصف العاشر فى المدارس الثانوية وكان قوامها ٢١٧٥ تلميذاً وتلميذة .طبق المؤلف الأدوات الآتية لقياس القدرة الأكاديمية : نسبة الذكاء والمفردات الصعبة والفهم اللغوى والاستدلال الرياضى، كما استخدم المؤلف التقرير الذاتى للفرد وكان يسجل هذا التقرير من خلال المقابلات الشخصية .توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والقدرة الأكاديمية، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والصفوف الدراسية، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى.

دراسة مارى *Mary,L.R.* ١٩٩٦م موضوعها:" التعلم التعاونى وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمية والنجاح الأكاديمى ".اختيرت عينة عشوائية قوامها ٦٣ تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم بين ١٧-٢٣سنة من مدينة نيويورك فى المدارس الثانوية .استخدم المؤلف استبانة عن الذات لها صورتان متكافئتان .عولجت البيانات إحصائياً باستخدام برنامج EQS .توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم التعاونى والنجاح الأكاديمى، وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التحصيل والدافع الداخلى (الحافز المعرفى).

تعقيب على المحور الثاني :

تناول المؤلف في المحور الثاني العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي ولاحظ المؤلف ما يلي :

١-أن الباحثين تبنوا فكرة أن مفهوم الذات متعدد الأبعاد وليس أحادي البعد وهذا فتح المجال أمام هذه الدراسات لتناول مفهوم الذات الأكاديمية (كبعد من أبعاد مفهوم الذات العام) وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

٢-عولجت البيانات إحصائياً باستخدام معامل الارتباط واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات مثل دراسة رشدي عبده حنين ١٩٧٨م ودراسة مارش وآخرين ١٩٨٣م، لذلك استخدمت الدراسة الحالية معامل الارتباط.

٣-توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي مثل دراسة كل من محمد عزت عبد الموجود ١٩٧٣م ومولار وآخرين ١٩٨٣م و بورك واليسون وهنت ١٩٨٥م و مديحة محمد العزبي ١٩٨٥م
و مارش ١٩٩٠م و ماري ١٩٩٦م.

٤-مفهوم الذات الأكاديمية منبئ قوي للتحصيل الدراسي مثل دراسة كل من محمد عزت عبد الموجود ١٩٧٣م و رشدي عبده حنين ١٩٧٨م وبورك وإليسون وهنت ١٩٨٥م.

٥-تراوحت أعداد العينة المستخدمة في دراسات هذا المحور ما بين (٦٣) تلميذاً كما في دراسة ماري ١٩٩٦م و (٢١٧٥) كما في دراسة مارش ١٩٩٠م.



ثالثاً : الدراسات التي تناولت العلاقة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل الدراسي :

دراسة مارش وسميث وبيرنس *Marsh, Smith & Barnes* ١٩٨٥م موضوعها: " مفهوم الذات المتعدد الأبعاد وعلاقته بالجنس والقدرة الأكاديمية" . اختيرت عينة عشوائية قوامها ٥٥٩ تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس .استخدم الباحثون الأدوات الآتية : استبيان وصف الذات SDQ والاختبارات التحصيلية في المواد الدراسية المختلفة .عولجت البيانات إحصائياً باستخدام التحليل العاملي التوكيدي. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ في التحصيل الدراسي ودرجاتهم في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية في المواد الدراسية المقابلة مثل الارتباط الموجب بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل اللغوى،وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى البنين والبنات في كل من التحصيل القرائي ومفهوم الذات القرائية لصالح البنات .

دراسة مارش وباركر وبيرنس *Marsh, Parker & Barnes* ١٩٨٥م موضوعها: " مفهوم الذات المتعدد الأبعاد للمراهقين وعلاقته بالعمر والجنس والمقاييس الأكاديمية".اختيرت عينة عشوائية من تلاميذ الصفوف السابع حتى الثاني عشر وتتراوح أعمارهم بين ١١-١٨ سنة وكان قوامها ٩٠١ تلميذاً وتلميذة وطبق استبيان وصف الذات الثاني (*SDQII*) عولجت البيانات إحصائياً باستخدام التحليل العاملي .توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد مفهوم الذات والعمر والجنس ولكن الاتجاه لصالح البنين أو البنات يختلفُ باختلاف المقاييس الفرعية لمفهوم الذات، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل مقياس للمادة الدراسية في الصفوف المختلفة والمقياس الفرعي المقابل له في مفهوم الذات الأكاديمية ولكنه غير مرتبط بمفهوم الذات غير الأكاديمية. وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل اللغوى.

دراسة مارش ,.Marsh, H.W ١٩٨٦م موضوعها:" مفهوم الذات اللغوية والرياضية دراسة لنموذج الإطار المرجعي الداخلي/ الخارجي".هدفت الدراسة إلى الاختبار التجريبي للنموذج الداخلي/الخارجي الذي يصف العلاقة بين مفهوم الذات اللغوية والرياضية وكذلك اختبار العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الرياضي والتحصيل اللغوي وكذلك بحث العلاقة بين مفهوم الذات اللغوية والرياضية وعلاقتهما بالتحصيل اللغوي والتحصيل الرياضي .اختيرت عينة عشوائية قوامها ٦٠١٠ تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم بين ٧ سنوات إلى ٣٥سنة .استخدم المؤلف استبيان وصف الذات الأول والثاني والثالث .توصلت الدراسة إلى عدم وجود ارتباط بين مفهوم الذات اللغوية والرياضية، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل اللغوي ومفهوم الذات اللغوية، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التحصيل اللغوي ومفهوم الذات الرياضية، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التحصيل الرياضي ومفهوم الذات اللغوية، مفهوم الذات الأكاديمية تتأثر بعمليات مختلفة أكثر من التأثر بالتحصيل الدراسي في المواد المختلفة، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي في المواد المختلفة.

دراسة سكالفك ورانكن ١٩٩٠م موضوعها :" مفهوم الذات اللغوية والرياضية والأكاديمية : دراسة لنموذج الإطار المرجعي الداخلي/الخارجي وعلاقته بالفروق بين الجنسين في مركب مفهوم الذات. هدفت الدراسة إلى التعرف على الأساس الذي بني عليه النموذج الداخلي/ الخارجي I/E عن طريق مقاييس مفهوم الذات اللغوية والرياضية وبحث العلاقة بين مستوى مفهوم الذات اللغوية والرياضية ومفهوم الذات الأكاديمية وكذلك اختبار العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والجنس ويفترض في هذه الدراسة أن البعد المعرفي بداية هو نتيجة لعديد من التجارب وهو مستقل نسبياً عن الإدراك لقدرات

الآخرين، فالفرد لا يستطيع أن يقارن بسهولة المهارات التى يستطيع أن يقوم بها فى اللغة والرياضيات مع اختلاف طبيعة الإجادة فى هذه المواد، إذن بماذا نستطيع أن نقارن الجودة فى الآداء فى اللغة مثلاً؟ هذا يمدنا بمعيار نحتكم إليه فى التقييم وهذا أيضاً يعنى وجود ميزان خارجى، ويشير مارش ١٩٨٦م إلى أن التلاميذ يقارنون مدى إدراكهم لمفهوم الذات اللغوية بالتلاميذ الآخرين وهم يتخذون هذه الانطباعات المتغيرة نسبياً كقاعدة لمفهوم الذات الأكاديمية لديهم، واختيرت عينة عشوائية قوامها ٢٣١ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائى فى نورويجن موزعين كالآتى ١١٧ ولداً، ١١٤ بنتاً، وطبقت المقاييس الآتية : مقياس مفهوم الذات الأكاديمية وهو عبارة عن سبعة عبارات استنطبت من مقياس الكفاءة المدركة لهارتر Harter ١٩٧٩م ولقد حسب معامل الثبات للمقياس باستخدام معادلة كروتباك- ألفا وكان يتراوح بين ٠.٨٠، ٠.٨١ بينما كان معامل الثبات عن طريق إعادة الإختبار ٠.٧٨، كما استخدم الباحثان اختبار التحصيل فى الرياضيات وهو يتكون من ٢٠ مسألة تمثل منهج الرياضيات للتلاميذ واستخدم الباحثان أيضاً اختبار اللغة وهو يتكون من ٣٠ مسألة تمثل منهج اللغة للتلاميذ، وكان معامل الثبات عن طريق معادلة كرونباك فى اختبار الرياضيات ٠.٨٧ واختبار اللغة ٠.٨٩ عولجت البيانات إحصائياً باستخدام التحليل العاملى ومعامل ارتباط "بيرسون" واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات. أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمية وكل من التحصيل اللغوى والرياضى، وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمية وكل من مفهوم الذات اللغوية والرياضية، وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الأكاديمية للبنات ولكن العلاقة ليست دالة إحصائياً للبنين. وجود

علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات فى الرياضيات والتحصيل اللغوى قيمته ٠.٦٣، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية قيمته ٠.٦٧ وهذا عكس ما توصل إليه مارش ١٩٨٦م ومارش ومساعدوه ١٩٨٨م، وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الأكاديمية. توصلت الدراسة إلى أن التحصيل اللغوى له أثر أقوى على مفهوم الذات اللغوية للبنين أكثر من البنات بينما التحصيل الرياضى له أثر أقوى على مفهوم الذات الرياضية للبنات من البنين، فى حين أن أثر التحصيل اللغوى على مفهوم الذات الرياضية غير واضح بالنسبة للبنين كما هو قوى نسبياً بالنسبة للبنات. كما أن الفروق بين الجنسين تبدو واضحة فى أثر التحصيل اللغوى والتحصيل الرياضى ومفهوم الذات عن مفهوم الذات الأكاديمية العامة فبالنسبة للبنات مفهوم الذات اللغوية يرتبط ارتباطاً موجباً وذو دلالة إحصائية بالتحصيل الرياضى، بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذو دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الرياضية والتحصيل اللغوى للبنين، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الأكاديمية قيمته ٠.٤٠، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل اللغوى قيمته ٠.٤٣ وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل اللغوى قيمته ٠.٤٧ وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين مفهوم الذات الأكاديمية والجنس قيمته ٠.٠٥، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية والجنس قيمته ٠.١٦، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الغوى والجنس قيمته ٠.٢٠.

دراسة مارش ١٩٩٣م موضوعها: " المركب المتعدد الأبعاد لمفهوم الذات الأكاديمية وتباينه فى ضوء النوع والعمر ".حيث اختيرت عينة عشوائية قوامها ٤٠٠٠ تلميذاً وتلميذة

من الصفوف ٧، ٨، ٩، ١٠، تتراوح أعمارهم بين ١٢-١٦ سنة .استخدم المؤلف مقياس مفهوم الذات العامة ومفهوم الذات الأكاديمية والرياضية واللغوية وكان معامل ألفا يتراوح بين ٠.٨٦، ٠.٩٠ عولجت البيانات إحصائياً باستخدام التحليل العاملى وتحليل التباين أسفرت الدراسة عن أن مركب مفهوم الذات الأكاديمى يختلف باختلاف العمر والجنس وأن نموذج نمط الجنسين الموضوع يبين أن مقاييس مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمى أعلى ارتباطاً بمفهوم الذات الرياضية لدى البنين وأعلى ارتباطاً بمفهوم الذات اللغوية لدى البنات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في مفهوم الذات اللغوية لصالح البنات .

دراسة محروس فرغلى عبد الحليم ١٩٩٤م موضوعها :" بعض العوامل المرتبطة بتعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم العام والأزهرى والخاص". هدفت إلى التعرف على النسق الوجدانى لمتعلم اللغة العربية ومستوى تحصيله وتعلمه لهذه اللغة كلغة أولى والتعرف على علاقة مركب العوامل العقلية والاجتماعية والوجدانية بالتعلم اللغوى فى ضوء متغيرى الجنس والنظام التربوى الذى ينخرط فيه المتعلم بمرحلة التعليم الأساسى. اختار المؤلف عينة عشوائية قوامها ٤٢٧ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بمرحلة التعليم الأساسى (عام-أزهرى-خاص) بمدينتى سوهاج وأسيوط. تتراوح أعمارهم بين العاشرة والثانية عشرة بمتوسط عمرى قدره ١٠.٧٨ سنة .استخدم المؤلف الأدوات الآتية : اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكى صالح "لوصف العينة" واختبار معانى الكلمات إعداد جابر عبد الحميد وآخرون ومقياس المستوى الاجتماعى- الاقتصادى للأسرة إعداد مصطفى درويش وعبد التواب عبد اللاه واستبانة العوامل الوجدانية المرتبطة بتعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة

التعليم الأساسى (إعداد الباحث)، بطارية اختبارات تعلم اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسى (إعداد الباحث) ودرجات التحصيل المدرسى فى مادة اللغة العربية .عولجت البيانات إحصائياً باستخدام المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الارتباط البسيط وتحليل التباين واختبار "ت" وتحليل الانحدار المتعدد والتحليل العاملى .توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في مفهوم الذات اللغوية ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في تعلم اللغة العربية لصالح الإناث علي مستوى العينة الكلية وعلي مستوى عينة تلاميذ التعليم الخاص أما علي مستوى تلاميذ التعليم العام فالفروق لصالح الإناث إلا أنها ليست ذات دلالة إحصائية . العوامل التى يمكن أن تساعد على التنبؤ بنجاح التلاميذ فى تعلم اللغة العربية مرتبة حسب قوتها فى التأثير : درجات التحصيل المدرسى فى مادة اللغة العربية والمستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة ومفهوم الذات اللغوية والقدرة اللغوية ونسبة الذكاء والاتجاهات نحو اللغة العربية والرغبة فى تعلمها.

أجرى تشامبان وتومر *Champan & Tummer* ١٩٩٥م دراسة موضوعها : " تطور مفهوم الذات القرائية لدى الأطفال : اختبار المكونات الفرعية لمفهوم الذات القرائية وعلاقتها بالتحصيل القرائى ".حيث اختيرت عينة عشوائية من بين الأطفال فى سن خمس سنوات حتى عشر سنوات قوامها ٧٧١ تلميذاً وتلميذة كالتالى : ١٤٣ تلميذاً سن خمس سنوات فى الصف الأول الابتدائى، ١٦٠ تلميذاً سن ست سنوات فى الصف الثانى الابتدائى، ١٥٩ تلميذاً سن سبع سنوات فى الصف الثالث الابتدائى، ١٥٠ تلميذاً سن ثمانى سنوات فى الصف الرابع الابتدائى، ١٥٩ تلميذاً سن تسع سنوات فى الصف

الخامس الابتدائى .استخدم الباحثان الأدوات الآتية : مقياس مفهوم الذات القرائية واختبارات الفهم القرائى .عولجت البيانات إحصائياً باستخدام التحليل العاملى ومعامل الارتباط .أسفرت الدراسة عن أن معامل ثبات المقياس يتراوح بين ٠.٨١ و ٠.٨٩ عبر المراحل الخمس، أعلى المقاييس الفرعية ثباتاً هو مقياس الاتجاهات الفرعى يليه مقياس الصعوبة الفرعى ثم مقياس الكفاءة الفرعى، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى السن والكفاءة القرائية والاتجاهات القرائية، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات القرائية والأداء القرائى وكانت ذات دلالة إحصائية بين مقياس الكفاءة القرائية والأداء القرائى فقط فى الصف الأول الابتدائى، وفى السنة الرابعة كانت الكفاءة القرائية والصعوبة مرتبطة ارتباطاً موجباً وذو دلالة إحصائية بالفهم القرائى أما العلاقة الارتباطية فكانت أقوى بين الصعوبة القرائية والفهم القرائى فى الصف الخامس. يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين العمر والمقاييس الفرعية الثلاثة [الكفاءة - الصعوبة الاتجاهات].

دراسة صالح حزين السيد ١٩٩٥م موضوعها :" مدى قدرة مقياس مفهوم الذات على التنبؤ بالتحصيل الدراسى الفعلى ".حيث اختيرت عينة عشوائية من ٤٧٥ طالباً من الطلاب المصريين المشتركين فى برنامج الخدمة العامة بالجامعة الأمريكية. نصفهم ذكور ونصفهم إناث ، تراوحت أعمارهم بين ١٦ : ٤٥ سنة بمتوسط ٢٣.٥ سنة .استخدم المؤلف المقاييس الآتية : مقياس مفهوم الذات عند استخدام اللغة الإنجليزية (إعداد الباحث) واختبار تحصيلى خاص بمقرر الدراسة (إعداد الباحث) .أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات فى [القراءة والكتابة والاستماع والتحدث] والتحصيل القبلى، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات فى [القراءة والكتابة

والاستماع والتحدث] والتحصيل البعدى.

أجرى بين وورثجيفن *Byrne, B.M.&Worthgavin, D.A.* **١٩٩٦م دراسة موضوعها** :" اختبار لمركب مفهوم الذات الأكاديمية عبر مرحلة ما قبل المراهقة والمراهقة المتأخرة دراسة لنموذج شافلسون". هدفت الدراسة إلى الكشف عن : مفهوم الذات الأكاديمية المركب المتعدد الأبعاد، مفهوم الذات الأكاديمية كمركب هرمي، مفهوم الذات الأكاديمية كمركب يتمايز عبر العمر. اختيرت عينة عشوائية كالآتي : المستوى الأول قوامه ٢٥٢ تلميذاً في الصف الثالث متوسط عمرهم ٨ سنوات، المستوى الثاني قوامه ٢٩٠ تلميذاً في الصف السابع ومتوسط عمرهم ١٢ سنة، المستوى الثالث ٣٣٥ تلميذاً في الصف الحادى عشر ومتوسط عمرهم ١٦ سنة.استخدم المؤلف الأدوات الآتية : استبيان وصف الذات إعداد مارش ١٩٩٢م، الاختبارات التحصيلية في الرياضيات والقراءة، تقدير الذات في الرياضيات واللغة الإنجليزية، تقدير المعلمين لآداء تلاميذهم في الرياضيات واللغة الإنجليزية .عولجت البيانات إحصائياً باستخدام التحليل العاملى، وتحليل التباين ومعامل الارتباط .توصلت الدراسة إلي مايلي : في المستوى الأول وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل اللغوى قيمته ٠.٢٦ . وفي المستوى الثانى توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل اللغوى قيمته ٠.٨٩، وفى المستوى الثالث توصلت الدراسة إلى : وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل اللغوى قيمته ٠.٣٨.

دراسة مارش ويونج ***Marsh & Yeung*** **١٩٩٧م موضوعها** :" مفهوم الذات الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ".اختيرت عينة عشوائية من مدارس الكاثوليك للبنين في ميتروبوليتان باستراليا قوامها ١١٨ طالباً في عمر ٨سنوات، ١٢٨ طالباً في عمر عشر

سنوات .استخدم الباحثان استبيان وصف الذات الأكاديمى وهو يتكون من مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية ومفهوم الذات فى العلوم والتاريخ والجغرافيا والاقتصاد ودراسات الحاسوب والتربية البدنية ومقرر الصحة والموسيقى والتربية الفنية والفنون الصناعية، كما استخدم الباحثان الدرجات التحصيلية للتلاميذ فى هذه المقررات .عولجت البيانات إحصائياً باستخدام برنامج ليزرل .توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية ودرجات التلاميذ التحصيلية فى المنهج اللغوى المقرر عليهم.

تعليق على المحور الثالث :

تناول هذا المحور الدراسات التى تناولت العلاقة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل الدراسى بصفة عامة والتحصيل اللغوى بصفة خاصة ولاحظ المؤلف ما يلى:-

١-جاءت الدراسات فى هذا المحور لتكشف عن نموذج شافلسون وتدعمه؛ لذلك جاءت الدراسات لتكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات العامة ومفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية وهى بذلك تشير إلى أن مفهوم الذات متغير متعدد الأبعاد وليس أحادى البعد مثل دراسة كل من سكالفك ورانكن ١٩٩٠م ومارش ١٩٩٣م وبيرن وورثجيفن ١٩٩٦م ومارش ويونج ١٩٩٧م .

٢-اعتمدت الدراسات فى هذا المحور على مقياس لمفهوم الذات واختبار تحصيلى. مثل دراسة كل من ومارش وسميث وبيرنس ١٩٨٥م وسكالفك ورانكن ١٩٩٠م وبيرن وورثجيفن ١٩٩٦م.

٣-أسفرت نتائج الدراسات فى هذا المحور عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل مثل دراسة كل من ومارش وسميث وبيرنس

١٩٨٥م ومارش وباركر وبيرنس ١٩٨٥م ومارش ١٩٨٦م وسكالفك ورانكن ١٩٩٠م ومحروس فرغلى ١٩٩٤م وصالح حزين السيد ١٩٩٥م وبيرن وورثجيفن ١٩٩٦م

٤-كما أشارت دراسة سكالفك ورانكن ١٩٩٠م إلى نتيجة هامة وهى أن التحصيل اللغوى له أثر أقوى على مفهوم الذات اللغوية للبنين من البنات وهذا يعنى أنه عندما يثاب البنون ويشجعون ويحمسون على التحصيل اللغوى فإن مفهوم الذات اللغوية يرتفع لديهم ارتفاعاً أعلى من البنات.

٥-كما أسفرت نتائج الدراسات فى هذا المحور عن أن مركب مفهوم الذات الأكاديمية يختلف باختلاف العمر والجنس وأن العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات العامة والأكاديمية واللغوية والرياضية مختلفة باختلاف الجنس حيث توصلت دراسة مارش ١٩٩٣م إلى أن مفهوم الذات العامة والأكاديمية مرتبطة ارتباطاً أعلى لدى البنات من البنين بمفهوم الذات اللغوية كما أن مفهوم الذات العامة والأكاديمية مرتبطة ارتباطاً أعلى للبنين من البنات بمفهوم الذات الرياضية.

٦-اهتمت دراسة تشامبان وتومر ١٩٩٥م ببعدٍ واحدٍ فقط من أبعاد مفهوم الذات اللغوية وهو مفهوم الذات القرائية، وهذه الدراسة تخطو خطوة نحو الأمام فى الاهتمام بالمكونات الفرعية لمفهوم الذات اللغوية وإذا بها تخطو خطوة أبعد فى الاهتمام بالمكونات الفرعية لمفهوم الذات القرائية وهى تشير بذلك إلى وجود مفهوم الذات النحوية والأدبية والتعبيرية، ولقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات القرائية والتحصيل القرائى.

٧- تراوحت أعداد العينة المستخدمة فى دراسات هذا المحور بين (٢٣١) تلميذاً كما فى



دراسة سكالفك ورانكن ١٩٩٠م و (٦٠١٠) كما فى دراسة مارش ١٩٨٦م.

رابعا :تعليق عام على الدراسات السابقة :

عرض المؤلف فى الصفحات السابقة أربعة محاور دارت حولها الدراسات السابقة وفيما يلى مناقشة عامة لهذه الدراسات :

[١]**بالنسبة للموضوع** :ركزت معظم الدراسات السابقة على مفهوم الذات كمتغير أحادى البعد فى علاقته بالمتغيرات الأخرى وخاصة التحصيل مثل دراسة كل من كيتشمان وآخرين ١٩٧٧م وإيناس نجيب أنيس ١٩٩٢م.

وتناولت دراسات أخرى مفهوم الذات على أنه مركب متعدد الأبعاد مثل دراسة كل من محمد عزت عبد الموجود ١٩٧٣م ومولار وآخرين ١٩٧٧م ورشدى عبده حنين ١٩٧٨م ومحمد خير رزق الله بخيت ١٩٨١م ومارش وآخرين ١٩٨٣م ومارش وآخرين ١٩٨٣م ومارش وسميث وبيرنس ١٩٨٥م ومارش وباركر وبيرنس ١٩٨٥م وبورك واليسون وهنت ١٩٨٥م ومديحة محمد العزبى ١٩٨٥م ومارش ١٩٨٦م ومارش ١٩٩٠م ومارش ١٩٩٣م ومارى ١٩٩٦م وهذه الدراسات اهتمت بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى.

وهناك دراسات تناولت أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية مثل دراسة كل من سكالفك ورانكن ١٩٩٠م ومحروس فرغلى عبد الحليم ١٩٩٤م وصالح حسين السيد ١٩٩٥م وبيرن ووزثجيفن ١٩٩٦م ومارش ويونج ١٩٩٧م وهذه الدراسات اهتمت فى جانب منها بمفهوم الذات اللغوية وعلاقته بالتحصيل اللغوى أو الجنس أو العمر.

أما دراسة تشامبان وتومر ١٩٩٥م فاهتمت بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات القرائية والتحصيل القرائى.

ويلاحظ المؤلف على الدراسات السابقة ما يلي :-

١-أنها عالجت فى البداية مفهوم الذات على أنه متغير أحادى البعد.

٢-منذ عام ١٩٧٦م بدأ التفكير فى مفهوم الذات على أنه مركب متعدد الأبعاد.

٣-تناولت معظم الدراسات الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية واللغوية والقرائية.

٤- لم توجد أداة قائمة بذاتها تقيس مفهوم الذات اللغوية -وإن وجدت- فهى فرعية أو بعداً من مفهوم الذات الأكاديمية.

٥-تناولت معظم الدراسات العربية مفهوم الذات على أنه أحادى البعد، ولم يشر إلى مفهوم الذات كمتغير متعدد الأبعاد إلا دراسة صالح حزين السيد ١٩٩٥م.

٦-لا يوجد مقياس فى البيئة العربية لقياس مفهوم الذات اللغوية -على حد علم الباحث-.

[٢]بالنسبة للعينة :

يتضح من الدراسات السابقة أنها تناولت المراحل الآتية :

(أ) المرحلة الابتدائية :

مثل دراسة كل من كيتشمان وآخرين ١٩١١م ومارش وآخرين ١٩٨٣م ومارش وسميث وبيرنس ١٩٨٥م وبورك واليسون وهنت ١٩٨٥م ومديحة محمد العزبى ١٩٨٥م ومارش ١٩٨٦م ومحروس فرغلى عبد الحليم ١٩٩٤م وتشامبان وتومر ١٩٩٥م وبيرن وورثجيفن ١٩٩٦م.

(ب)المرحلة الإعدادية :

ومن الدراسات فى هذه المرحلة دراسة كل من محمد عزت عبد الموجود ١٩٧٣م ومارش وآخرين ١٩٨٣م ومارش وباركر وبيرنس ١٩٨٥م ومارش ١٩٨٦م وإيناس نجيب أنيس ١٩٩٢م ومارش ١٩٩٣م وبيرن وورثجيفن ١٩٩٦م

(جـ) المرحلة الثانوية :

ومن الدراسات فى هذه المرحلة دراسة كل من محمد عزت عبد الموجود ١٩٧٣م ومولار وآخرين ١٩٧٧م ورشدى عبده حنين ١٩٧٨م ومحمد خير رزق الله بخيت ١٩٨١م ومارش وباركر وبيرنس ١٩٨٥م ومارش ١٩٨٦م ومارش ١٩٩٠م و مارش ١٩٩٣م وصالح حزين السيد ١٩٩٥م و مارى ١٩٩٦م وبيرن وورثجيفن ١٩٩٦م.

(د)المرحلة الجامعية :

ومن الدراسات فى هذه المرحلة دراسة كل من ورشدى عبده حنين ١٩٧٨م ومارش ١٩٨٦م وصالح حزين السيد ١٩٩٥م ومارى ١٩٩٦م.

يتضح من سرد عينات الدراسات السابقة تنوع هذه العينات وشمولها للمرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية ولكن المؤلف اختار عينة عشوائية فى المرحلة الإعدادية بالصف الثانى الإعدادى بمدينة سوهاج وسيذكر المؤلف فى الفصل الرابع مبررات اختياره لهذه العينة.

[٣]بالنسبة للأدوات :

تنوعت الأدوات المستخدمة فى الدراسات السابقة إلا أنها اعتمدت على نوعين رئيسين هما :

النوع الأول: مقياس فى مفهوم الذات [العام - الأكاديمى - القرائى] حسب الغرض من الدراسة كالآتى :

١. دراسات استخدمت مقياس مفهوم الذات العام مثل دراسة كل من كيتشمان وآخرين ١٩٧٧م ومولار وآخرين ١٩٧٧م وأحمد خير رزق الله بخيت ١٩٨١م وإيناس نجيب أنيس ١٩٩٢م.
٢. دراسات استخدمت استبيان وصف الذات مثل دراسة كل من مارش وآخرين ١٩٨٣م ومارش وسميث وبيرنس ١٩٨٥م ومارش وباركر وبيرنس ١٩٨٥م ومارش ١٩٨٦م وبيرن وورثجيفن ١٩٩٦م.
٣. دراسات استخدمت مقياس مفهوم الذات الأكاديمى مثل دراسة كل من سكالفك ورانكن ١٩٩٠م ومارش ١٩٩٣م ومارش ويونج ١٩٩٧م.
٤. دراسة واحدة استخدمت مقياس مفهوم الذات القرائية مثل دراسة تشامبان وتومر ١٩٩٥م.

ولكن لم توجد أداة عربية مقننة لقياس مفهوم الذات اللغوية وهذا دفع المؤلف لإجراء هذه الدراسة المتواضعة لعلها تضيف شيئاً جديداً إلى تراثنا ومكتبتنا العربية.

النوع الثانى : الاختبارات التحصيلية :

١-حيث لم تخلو دراسة من الدراسات السابقة من الاختبارات التحصيلية.

[٤] بالنسبة للمعالجة الإحصائية :

عولجت البيانات إحصائياً فى الدراسات السابقة بأساليب إحصائية عدة منها:-

١-التحليل العاملى مثل دراسة كل من مارش وآخرين ١٩٨٣م ومارش وسميث وبيرنس ١٩٨٥م، وهذا دفع المؤلف إلى استخدام التحليل العاملى للتوصل إلى أبعاد مقياس مفهوم الذات اللغوية.

٢-معامل الارتباط واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات وهذه الأساليب الإحصائية أضاءت الطريق أمام المؤلف لاستخدامها فى بحثه الحالى.

[٥]بالنسبة للنتائج :

أسفرت نتائج الدراسات السابقة عن :

١-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى مثل دراسة كل من كيتشمان وآخرين ١٩٧٧م ومحمد خير رزق الله بخيت ١٩٨١م وإيناس نجيب أنيس ١٩٩٢م.

٢-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات والتحصيل اللغوى مثل دراسة كل من مارش ١٩٨٣م وجاردنر وآخرين ١٩٨٩م.

٣-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى مثل دراسة كل من محمد عزت عبد الموجود ١٩٧٣م ورشدى عبده حنين ١٩٧٨م ومحمد خير رزق الله بخيت ١٩٨١م ومديحة محمد العزبى ١٩٨٥م وبورك وإليسون وهنت ١٩٨٥م وسكالفك ورانكن ١٩٩٠م وإيناس نجيب أنيس ١٩٩٢م ومارى ١٩٩٦م.

٤-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل اللغوى مثل دراسة كل من مولار وآخرين ١٩٧٧م وسكالفك ورانكن ١٩٩٠م وبيرن وورثجيفن

١٩٩٦م.

٥-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل اللغوى مثل دراسة كل من ومارش وسميث وبيرنس ١٩٨٥م ومارش ١٩٨٦م وسكالفك ورانكن ١٩٩٠م وصالح حزين السيد ١٩٩٥م و بيرن وورثجيفن ١٩٩٦م ومارش ويونج ١٩٩٧م

٦-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات القرائية والتحصيل القرائى مثل دراسة تشامبان وتومر ١٩٩٥م.

٧-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى مفهوم الذات اللغوية لصالح البنات مثل دراسة كل من سكالفك ورانكن ١٩٩٠م ومارش ١٩٩٣م.

٨-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى مفهوم الذات القرائية لصالح البنات مثل دراسة كل من مارش ١٩٨٣م ومارش وسميث وبيرنس ١٩٨٥م.

٩-وجود فروق غير ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى مفهوم الذات اللغوية مثل دراسة محروس فرغلى عبد الحليم ١٩٩٤م.

١٠-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التحصيل اللغوى لصالح البنات مثل دراسة محروس فرغلى عبد الحليم ١٩٩٤م.

١١-استفاد المؤلف من الدراسات السابقة كالآتى :

(أ) اختيار الأساليب الإحصائية الملائمة للدراسة الحالية متمثلة فى معامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد مثل دراسة كل من رشدى عبده حنين ١٩٨١م ودراسة مارش ١٩٩٠م وسكالفك ورانكن ١٩٩٠م ومحروس فرغلى ١٩٩٤م

وبيرن وورثجيفن ١٩٩٦م ومارش ويونج ١٩٩٧م.

(ب) اختيار وتصميم أدوات الدراسة الحالية مثل دراسة كل من مارش وسميث وبيرنس ١٩٨٥م وسكالفك ورانكن ١٩٩٠م ومحروس فرغلى ١٩٩٤م وتشامبان وتومر ١٩٩٥م.

خامسا : فروض الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار الفروض التالية :

أولاً: توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مفهوم الذات اللغوية بأبعاده والتحصيل اللغوى بفروعه المختلفة لدى التلاميذ من الذكور والإناث .

ويتفرع من هذا الفرض ما يلى :

(١) توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مفهوم الذات القرائية والتحصيل القرائي لدى التلاميذ من الذكور والإناث .

(٢) توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مفهوم الذات النحوية والتحصيل النحوى لدى التلاميذ من الذكور والإناث .

(٣) توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأدبية والتحصيل الأدبى لدى التلاميذ من الذكور والإناث .

(٤) توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مفهوم الذات الكتابية والتحصيل الكتابى لدى التلاميذ من الذكور والإناث .

ثانيا: توجد فروق دالة إحصائياً بين معاملات الارتباط بين مفهوم الذات اللغوية بأبعاده والتحصيل اللغوى بفروعه المختلفة لدى الذكور والإناث كل على حدة .

ويتفرع من هذا الفرض ما يلي:

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين معاملات الارتباط بين مفهوم الذات القرائية والتحصيل القرائي لدى الذكور والإناث كل على حدة .

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً بين معاملات الارتباط بين مفهوم الذات النحوية والتحصيل النحوي لدى الذكور والإناث كل على حدة .

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين معاملات الارتباط بين مفهوم الذات الأدبية والتحصيل الأدبي لدى الذكور والإناث كل على حدة .

(٤) توجد فروق دالة إحصائياً بين معاملات الارتباط بين مفهوم الذات الكتابية والتحصيل الكتابي لدى الذكور والإناث كل على حدة .

ثالثاً: تتنبأ أبعاد مفهوم الذات اللغوية المقيسة بمقياس مفهوم الذات اللغوية بمستوى تحصيل التلاميذ والتلميذات للغة العربية كما يقاس باختبارات التحصيل اللغوى

ويتفرع من هذا الفرض ما يلي:

(١) يتنبأ مفهوم الذات القرائية بمستوى تحصيل التلاميذ والتلميذات للغة العربية كما يقاس باختبارات التحصيل اللغوى .

(٢) يتنبأ مفهوم الذات النحوية بمستوى تحصيل التلاميذ والتلميذات للغة العربية كما يقاس باختبارات التحصيل اللغوى .

(٣)يتنبأ مفهوم الذات الأدبية بمستوى تحصيل التلاميذ والتلميذات للغة العربية كما يقاس باختبارات التحصيل اللغوى .

(٤) يتنبأ مفهوم الذات الكتابية بمستوى تحصيل التلاميذ والتلميذات للغة العربية كما يقاس باختبارات التحصيل اللغوى .

الفصل الثالث
الإجراءات التجريبية للدراسة

يتضمن هذا الفصل إجراءات الدراسة الاستطلاعية ووصفاً للأدوات المستخدمة في الدراسة كما يتضمن وصفاً لعينة الدراسة الأساسية ومنهج الدراسة وخطواتها والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

أولاً : الدراسة الاستطلاعية :

بعد إعداد أدوات الدراسة -التي ستوصف فيما بعد - تطلب الأمر إجراء دراسة استطلاعية هدفت إلي :

١-الوقوف علي مدي مناسبة الأدوات لمستوى أفراد العينة .

٢-التأكد من وضوح تعليمات الأدوات .

٣-التأكد من وضوح البنود المتضمنة في أدوات الدراسة .

٤-التعرف علي الصعوبات التي قد تظهر أثناء تطبيق هذه الأدوات والعمل علي تلاشيها والتغلب عليها .

٥-التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة .

ولتحقيق هذه الأهداف قام المؤلف بتطبيق أدوات الدراسة علي عينة استطلاعية يأتي وصفها فيمايلي :

عينة الدراسة الاستطلاعية :

روعي عند اختيار العينة الاستطلاعية للبحث أن تتوافر فيها معظم خصائص العينة الأساسية للدراسة ومن ثم عمل المؤلف علي أن تتوافر في العينة الاستطلاعية الشروط الآتية :

١-أن تمثل العينة المرحلة العمرية وهي طلاب الصف الثاني الإعدادي .

٢-أن يستبعد الأفراد الذين لم يستكملوا جميع الاختبارات وكذلك الذين لم يلتزموا بتعليمات الإجابة وقد بلغ عددهم (٨٠) تلميذا وتلميذة .

وقد اختار المؤلف العينة الاستطلاعية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مدرسة ناصر الإعدادية للبنات ومدرسة عمر بن الخطاب للبنين ومدرسة طارق بن زياد المشتركة واختيرت العينة عشوائياً من فصول هذه المدارس .

جدول (١)

العينة الاستطلاعية للدراسة قبل وبعد استبعاد بعض المفحوصين

المدرسة	العينة الأولية			المستبعدون			العينة النهائية		
	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
مدرسة ناصر الإعدادية بنات	–	٤٥	٤٥	–	٢٠	٢٠	–	٢٥	٢٥
مدرسة عمر بن الخطاب	٤٥	–	٤٥	٢٠	–	٢٠	٢٥	–	٢٥
مدرسة طارق بن زياد	٤٥	٤٥	٩٠	١٩	٢١	٤٠	٢٦	٢٤	٥٠
المجموع	٩٠	٩٠	١٨٠	٣٩	٤١	٨٠	٥١	٤٩	١٠٠

جدول (٢)

المتوسط والمدى العمرى لعينة الدراسة الاستطلاعية

عينة الدراسة الاستطلاعية	المتوسط	المدى العمرى	
		من	إلي
١٠٠تلميذاً وتلميذة	١٢.٥سنة	١٢سنة	١٣سنة

ثانياً : أدوات الدراسة :

تكونت أدوات الدراسة الحالية من مقياس مفهوم الذات اللغوية والاختبارات التحصيلية فى منهج اللغة العربية للصف الثانى الإعدادى واختبار القدرة العامة (الذكاء) ومقياس المستوى الاجتماعى-الاقتصادى للأسرة.

ويقدم المؤلف فيما يلى عرضاً شاملاً لكل من هذه الاختبارات :

عرض أدوات الدراسة :

[١] مقياس مفهوم الذات اللغوية : (إعداد الباحث)

هدف المقياس :

يهدف المقياس إلى التعرف على إدراك الطلاب واستمتاعهم واهتماماتهم وكفاءتهم فى اللغة العربية وفروعها المختلفة كما يظهر من خلال استجاباتهم على عبارات وبنود المقياس.

وصف المقياس :

يقدم المؤلف فيما يلى وصفاً للمقياس وطريقة تصميمه ومراحل البناء التى مرَّ بها وهى :

١- الصورة الأولية.

٢- الصورة التجريبية.

٣- الصورة النهائية.

(١) الصورة الأولية للمقياس :

مرَّ إعداد الصورة الأولية للمقياس بالخطوات الآتية :

١-القراءة الناقدة للإطار النظرى الذى جمعه المؤلف عن مفهوم الذات العام والأكاديمى واللغوى.

٢-الاطلاع على بعض المقاييس المتعلقة بمفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمية والمقاييس المتصلة بالعوامل الوجدانية مثل :

- اختبار مفهوم الذات للكبار إعداد محمد عماد الدين إسماعيل ١٩٦١م
- اختبار مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية أعده محمد خير رزق الله بخيت ١٩٨١م
- مقياس مفهوم الذات للأطفال فى مرحلتى الطفولة الوسطى والمتأخرة أعده طلعت منصور وحليم بشاى ١٩٨٢م
- استبيان وصف الذات أعده مارش وسميث وبيرنس ١٩٨٣م
- مقياس مفهوم الذات للأطفال أعده عادل أحمد عز الدين الأشول ١٩٨٤م
- مقياس مفهوم الذات لتنسى أعده للعربية صفوت فرج وسهير كامل ١٩٨٥م
- مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية إعداد مديحة محمد العزبى ١٩٨٥م
- استبيان وصف الذات أعده مارش ٨٩/١٩٩٠م
- استبيان وصف الذات ترجمة وتقنين نجيب الفونس خزام ١٩٩٠م
- مقياس مفهوم الذات الأكاديمى أعده المهدى محمود سالم ١٩٩٢م
- استبانة العوامل الوجدانية المرتبطة بتعلم اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسى أعدها محروس فرغلى عبد الحليم ١٩٩٤م
- اختبار الميول الدراسية والترفيهية والاجتماعية والمهنية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية إعداد سناء محمد سليمان ١٩٩٤م
- مقياس مفهوم الذات القرائية أعده تشامبان وتومر ١٩٩٥م.

ولقد استفاد المؤلف من هذه المقاييس فى كيفية صياغة عبارات المقياس الحالى وكيفية اختيار هذه العبارات وتصميم أبعاد مقياسه وطرق حساب الصدق والثبات

وطريقة التصحيح.

٣-وجه المؤلف استبانة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى للتعرف على اهتماماتهم وتقديرهم لدرجة كفاءتهم فى اللغة العربية.قام المؤلف بتحليل إجابات التلاميذ ليستخرج منها بعض العبارات والبنود لمقياسه الحالى.

بناء على ذلك قام المؤلف بصياغة عبارات مقياسه الحالى كالآتى :

البعد الأول (مقياس مفهوم الذات القرائية الفرعى) وعدد عباراته ٢٤ عبارة.

البعد الثانى (مقياس مفهوم الذات النحوية الفرعى) وعدد عباراته ١٥ عبارة.

البعد الثالث (مقياس مفهوم الذات الأدبية الفرعى) وعدد عباراته ٢٤ عبارة.

البعد الرابع (مقياس مفهوم الذات الكتابية الفرعى) وعدد عباراته ٢٩ عبارة.

جدول (٣)

التعديل فى بعض عبارات مقياس مفهوم الذات اللغوية

العبارات	التعديل
• أنا لدى القدرة على فهم المعنى الإجمالى لدروس القراءة.	• أفهم المعنى الكلى لدروس القراءة بسهولة.
• أكره قصة اللغة العربية.	• أكره حصة اللغة العربية.
• أعشق قراءة المجلات المتصلة باللغة العربية.	• أقرأ المجلات المتصلة باللغة العربية.
• أنا معتمد على نفسى فى فهم موضوعات القراءة.	• أعتمد على نفسى فى فهم موضوعات القراءة.
• أتعب عند مذاكرة القواعد النحوية.	• أجد صعوبة فى مذاكرة القواعد النحوية.
• أنا منافس قوى فى التدريبات النحوية.	• أنافس غيرى بقوة فى القواعد النحوية.
• أنا لا أستطيع حفظ القواعد النحوية.	• أعجز عن حفظ القواعد النحوية.

٣-تم حساب النسبة المئوية للموافقة على كل عبارة من العبارات المقترحة، واختيرت العبارات التى وافق عليها بحدٍ أدنى ٨٠٪، وفى ضوء ذلك تم استبعاد(٦) عبارات من المقياس المقترح، وأضيفت (١٥)عبارة أخرى رأى إضافتها وبذلك أصبح عدد العبارات كالآتى :

البعد الأول ٢٣ عبارة ، البعد الثانى ٢٢عبارة

البعد الثالث ٣٠ عبارة ، البعد الرابع ٢٨ عبارة

٤-تم عرض العبارات على عينة من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى لمعرفة مدى مناسبتها للمستوى اللغوى لهم وحذفت (٥) عبارات وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٩٨)عبارة كالآتى:

البعد الأول ٢٣ عبارة ، البعد الثانى ٢١عبارة

البعد الثالث ٢٨ عبارة ، البعد الرابع ٢٦ عبارة

٤-رتبت فقرات المقياس وتمت طباعته حيث درجت الاستجابات تدرجاً ثلاثياً على النحو التالى (تنطبق دائماً - تنطبق أحياناً - لا تنطبق) وتم تحديد الدرجات وذلك بإعطاء الاستجابات الدرجات (٣،٢،١) على الترتيب وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة والعكس بالنسبة للعبارات السالبة أى (١،٢،٣) على الترتيب.

٥-زمن الاختبار : حسب المؤلف زمن مقياس مفهوم الذات اللغوية برصد الزمن الذى استغرقه كل تلميذ من أفراد العينة الاستطلاعية ووجد أن متوسط الزمن اللازم ٢٥ دقيقة لأدائه. (فؤاد البهى السيد، ١٩٧٩، ص ص ٦٥٢-٦٥٦)

حساب الصدق والثبات :

أ- الصدق العاملي :

أجرى المؤلف التحليل العاملي لقياس مفهوم الذات اللغوية بطريقة المكونات الأساسية لـ : هوتيلنج مع استخدام محك كايزر الجذر الكامن واحد صحيح على الأقل للعوامل التي يتم استخراجها، ثم إجراء التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس واعتبار التشبع الملائم أو الدال هو الذي يبلغ ٠.٣٠ - وكان التحليل العاملي بهدف :

[أ] إجراء تحليل عاملي لكل بعد على حدة.

[ب] إجراء تحليل عاملي للأبعاد مع بعضها لمعرفة مدى انتمائها لبعد واحد.

أولاً : التحليل العاملي لكل بعد على حدة :

أولاً : البعد الأول :

استقطب هذا البعد ١٣.٨ من التباين الارتباطي بجذر كامن ١.٨٢ .٣ وتشبعت به ثلاث عشرة فقرة كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٤)

أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التى تقيس البعد الأول

رقم الفقرة	العبـــــارات	التشبعات
٢	أفهم المعنى الكلى لدروس القراءة بسهولة	.٤٠٣
٣	أستغل وقت فراغى فى الاطلاع	.٤٣٧
٤	أفهم القصص بسهولة	.٥٤٣
٥	أفهم موضوعات القراءة بسهولة	.٥٦٤
٧	أبحث عن معانى المفردات الصعبة	.٣٢٨
١٣	أستفسر عن الجمل الصعبة فى موضوعات القراءة	.٥٠٥
١٥	أضع الأفكار الرئيسية لموضوعات القراءة بسهولة	.٤٨٣
١٦	أتفوق على زملائى فى القراءة	.٤٤١
١٧	أجتهد فى القراءة والاطلاع	.٦٣٣
١٨	أحتل مركزاً طيباً بين زملائى فى القراءة	.٤٠٤
١٩	أنافس زملائى بقوة فى القراءة	.٤٠٤
٢٠	أركز مع المعلم فى حصة القراءة	.٥٠٨
٢٢	أعتز بنفسى فى حصة القراءة	.٤٥٠

وتدور عبارات هذا البعد حول فكرة الفرد عن نفسه فى القراءة ولذلك أطلق عليه المؤلف "مفهوم الذات الخاص بالقراءة".

ثانياً : البعد الثانى :

استقطب هذا البعد ١٥.٦ من التباين الارتباطى بجذركامن ٣.٢٧٧ وتشبعت به أربع عشرة فقرة كما هو موضح بالجدول التالى :-

جدول (٥)

أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التى تقيس البعد الثانى

رقم الفقرة	العبـــــارات	التشبعات
٢٣	أتفوق على زملائى فى تعلم القواعد النحوية	.٤٢٣
٢٥	أكره حصة القواعد النحوية	.٥٨٠
٢٦	أنا ضعيف فى القواعد النحوية	.٥٤٦
٢٧	أحل التدريبات النحوية بسهولة	.٤٦٤
٢٨	أنافس غيرى بقوة فى القواعد النحوية	.٣٦١
٣٠	أركز مع المعلم فى حصة القواعد النحوية	.٤٥٢
٣١	أعتمد على نفسى فى تعلم القواعد النحوية	.٣٢١
٣٢	أنا جيد فى القواعد النحوية	.٦١٤
٣٣	أجد صعوبة فى مذاكرة القواعد النحوية	.٣٠٤
٣٤	أنا قوى فى إعراب الكلمات	.٥١٢
٣٥	أعجز عن حفظ القواعد النحوية	.٥٧٦
٣٦	ألتزم بالقواعد النحوية عند قراءتى	.٤٧٤
٩٢	يسهل علىَّ فهم القواعد النحوية	.٣٨١
٩٧	ينشرح صدرى فى حصة القواعد النحوية	.٣٩٢

وتدور عبارات هذا البعد حول فكرة الفرد عن نفسه فى تعلم القواعد النحوية ولذلك أطلق عليه المؤلف "مفهوم الذات الخاص بالقواعد النحوية".



ثالثاً : البعد الثالث :

استقطب هذا البعد ١٣.٦ من التباين الارتباطى بجذركامن ٣.٨١٢ وتشبعت به ثمانى عشرة عبارة كما هو موضح بالجدول التالى :-

جدول (٦)

أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التى تقيس البعد الثالث

رقم الفقرة	العبـــارات	التشبعات
٣٧	أفهم معانى الأدبيات الشعرية بسهولة	.٣٤٨
٣٨	أستخرج الصور الجمالية فى النص بسهولة	.٥٥٧
٣٩	أستخرج الأفكار الرئيسية للقصيدة الشعرية بسهولة	.٤٢٩
٤٦	أفهم المعنى الكلى للقصيدة الشعرية بسهولة	.٥١٢
٤٧	أفهم النصوص الشعرية بسهولة	.٦٠٥
٤٨	أحفظ الكثير من الأشعار	.٣٢٣
٤٩	أندمج فى القصص الأدبية أثناء قراءتها	.٣٠٧
٥٠	أتفوق على زملائى فى مادة النصوص	.٦١٦
٥١	أجتهد فى تعلم النصوص الأدبية	.٤٨١
٥٢	أحتل مركزاً طيباً بين زملائى فى مادة النصوص	.٤٥٦
٥٤	أركز مع المعلم فى حصة النصوص	.٣٧٥
٥٥	أعتمد على نفسى فى تعلم النصوص	.٣٣٦
٥٦	أشرح النص الشعرى بسهولة	.٣٩٧
٥٧	أعرف مفردات النص الشعرى بسهولة	.٣٥٤
٥٨	أحفظ النصوص المقررة علىَّ بسهولة	.٤٦١
٦٠	أحفظ الكثر من الأقوال المأثورة	.٣٤٥
٦١	أتفوق على زملائى فى إلقاء الشعر	.٤١١
٦٢	أعتز بنفسى فى حصة النصوص	.٤٣٢

وتدور عبارات هذا البعد حول فكرة الفرد عن نفسه في تعلم النصوص الأدبية ولذلك أطلق عليه المؤلف "مفهوم الذات الخاص بالنصوص الأدبية".

رابعاً: البعد الرابع :

استقطب هذا البعد ١٢.٨ من التباين الارتباطي بجذركامن ٣.٣٢٨ وتشبعت به ست عشرة فقرة كما هو موضح بالجدول التالي :-

جدول (٧)

أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التي تقيس البعد الرابع

رقم الفقرة	العبـــارات	التشبعات
٦٥	أكتب موضوعاً جيداً في وقت قصير	.٥٠٦
٦٦	أعبر عن ذاتي بقوة في موضوع التعبير	.٥٠٥
٦٧	أختار جملاً تناسب الموضوع بسهولة	.٤٣٧
٦٨	أنافس غيري بقوة في التعبير التحريري	.٤٧٥
٧٠	أفكر جيداً قبل الكتابة في موضوع التعبير التحريري	-٠.٤١٨
٧٤	أكتب جملاً صحيحة في بعض الأحيان	.٣٦٢
٧٥	أقرأ موضوع التعبير مرات كثيرة لتنقيته من الأخطاء	.٤٦٠
٧٦	أعدل في موضوع التعبير ليتناسب مع اللغة العربية الفصحى	.٥٨٦
٨٢	أكتب موضوعاً كبيراً بسهولة	.٤٤١
٨٣	أضع عنواناً لأي موضوع بسهولة	.٣٦٧
٨٤	أستعين بالآيات القرآنية في موضوع التعبير	.٣٨٢
٨٦	أستعين بالأقوال المأثورة في موضوع التعبير	.٣١٥
٨٧	أكتب قصصاً جيدة	.٣٥٤
٨٨	سأكون كاتباً ناجحاً في المستقبل	.٣١٢
٨٩	أعتز بنفسي في حصة التعبير	.٣٧٣
٩٠	ينشرح صدري في حصة التعبير	.٤١١

وتدور عبارات هذا البعد حول فكرة الفرد عن نفسه فى تعلم التعبير التحريرى ولذلك أطلق عليه المؤلف "مفهوم الذات الخاص بالكتابة".

ثانياً : تحليل عاملى للأبعاد مع بعضها :

أجرى المؤلف تحليلاً عاملياً للأبعاد الأربعة معاً وكانت النتيجة هى ظهور عامل واحد فقط واستقطب هذا العامل ٦٠.٨ من التباين الارتباطى بجذركامن ٢.٤٣١ كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (٨)

تحليل عاملى للأبعاد الأربعة معاً

العوامل	التشبعات	دلالة تشبعات العوامل
العامل الأول	.٧٦٩	دالة عند ٠.٠١
العامل الثانى	.٦٩٨	دالة عند ٠.٠١
العامل الثالث	.٨٥٥	دالة عند ٠.٠١
العامل الرابع	.٧٨٨	دالة عند ٠.٠١

وهذا يدل على أن عبارات هذا المقياس تدور حول عامل واحد وهو ما أسماه المؤلف بـ "مفهوم الذات اللغوية".

[٢] ثبات المقياس :

أ-حسب ثبات المقياس عن طريق معامل كرونباك ألفا للثبات كالآتى :-

ثبات البعد الأول :

حيث حسب مجموع تباين عبارات هذا البعد (٥.٤٠١) والتباين الكلى لعبارات هذا البعد (١٨.٧٣٣٢) وبتطبيق معادلة كرونباك للثبات بلغت قيمة معامل الثبات للبعد الأول ٠.٧٧ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ثبات البعد الثاني :

حيث حسب مجموع تباين عبارات هذا البعد (٦.٣٦٩) والتباين الكلي لعبارات هذا البعد (١٩.١٨١٧) وبتطبيق معادلة كرونباك للثبات بلغت قيمة معامل الثبات للبعد الثاني ٠.٧٢ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ثبات البعد الثالث :

حيث حسب مجموع تباين عبارات هذا البعد (٨.٧٨٧) والتباين الكلي لعبارات هذا البعد (٢٩.٧٨٩) وبتطبيق معادلة كرونباك للثبات بلغت قيمة معامل الثبات للبعد الثالث ٠.٧٥ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ثبات البعد الرابع :

حيث حسب مجموع تباين عبارات هذا البعد (٨.٠١٢) والتباين الكلي لعبارات هذا البعد (٢٢.٦٥٤) وبتطبيق معادلة كرونباك للثبات بلغت قيمة معامل الثبات ٠.٦٩ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ثبات المقياس ككل :

حيث حسب مجموع تباين عبارات المقياس (٢٨.٥٦٩) والتباين الكلي للمقياس (٢٠٣.٦٦٦) وبتطبيق معادلة كرونباك للثبات بلغت قيمة معامل الثبات ٠.٨٧ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

وبطريقة أخرى حسب مجموع تباين أبعاد المقياس (٩٠.٣٥٧) والتباين الكلي للمقياس (٢٠٣.٦٦٦) وبتطبيق معادلة كرونباك للثبات بلغت قيمة معامل الثبات ٠.٧٥ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ب -حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية :-

تم حساب الثبات للاختبار وكانت النتائج كالآتي :

١-معامل الارتباط بين النصفين الفردى والزوجي فى البعد الأول ٠.٩٨ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان-براون ٠.٩٩ وهى ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١

٢-معامل الارتباط بين النصفين الفردى والزوجى فى البعد الثانى ٠.٩٨ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان-براون ٠.٩٩ وهى ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١

٣-معامل الارتباط بين النصفين الفردى والزوجى فى البعد الثالث ٠.٩٨ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان-براون ٠.٩٩ وهى ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١

٤-معامل الارتباط بين النصفين الفردى والزوجى فى البعد الرابع ٠.٩٩ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان-براون ٠.٩٩ وهى ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١

٥-معامل الارتباط بين النصفين الفردى والزوجي للمقياس ككل ٠.٩٩ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان-براون ٠.٩٩ وهى ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١

[٣]الصورة النهائية لمقياس مفهوم الذات اللغوية :

تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٦١) فقرة موزعة علي العوامل التي يحتوي عليها المقياس كما أسفر عنها التحليل العاملي ويوضح الجدول التالي توزيع العبارات علي

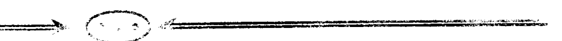


أبعاد المقياس في صورته النهائية :

جدول (١٠)

توزيع العبارات علي أبعاد مقياس مفهوم الذات اللغوية

اسم البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
مقياس مفهوم الذات القرائية الفرعي	.٢.٣.٤.٥.٧.١٣.١٥.١٦.١٧.١٨.١٩.٢٠.٢٢	١٣
	٢٣.٢٥.٢٦.٢٧.٢٨.٣٠.٣١.٣٢.٣٣.٣	
	.٩١.٤.٣٥.٣٦.٩٢	١٤
مقياس مفهوم الذات النحوية الفرعى	٣٧.٣٨.٣٩.٤٦.٤٧.٤٨.٤٩.٥٠.٥١.٥	
مقياس مفهوم الذات الأدبية الفرعي	.٢.٥٤.٥٥.٥٦.٥٧.٥٨.٦٠.٦١.٦٢	١٨
مقياس مفهوم الذات الكتابية الفرعي	٦٥.٦٦.٦٧.٦٨.٧٠.٧٤.٧٥.٧٦.٨٢.٨	
	.٣.٨٤.٨٦.٨٧.٨٨.٨٩.٩٠	١٦



(٢) اختبار القدرة العامة (الذكاء) للمرحلة الإعدادية

أعده باللغة العربية وعدّله بما يتفق مع البيئة المصرية

"محمد علي محمد مصطفى"

لقياس الذكاء العام

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من ٦٠ سؤالاً وهو يقيس القدرة العقلية العامة من خلال ثلاث قدرات عقلية أولية هي : القدرة على فهم معاني الكلمات والقدرة على التفكير الاستدلالي والقدرة العددية.

زمن الاختبار: -

الزمن المحدد لإجراء الاختبار هو ٣٠ دقيقة .

طريقة تصحيح الاختبار: -

يعطى التلميذ على كل إجابة صحيحة درجة واحدة.

صدق الاختبار: -

حسب صدق الاختبار عن طريق الصدق التلازمي *current Validity* حيث حسب معامل الارتباط بين الاختبار واختبار الذكاء الإعدادي "للسيد محمد خيري" وكان معامل الارتباط ٠.٨٩.

كما حسب معامل الارتباط بينه وبين اختبار القدرات العقلية الأولية "لأحمد زكي صالح" وكان معامل الارتباط ٠.٩٠ .

أما في الدراسة الحالية : -

فقد حسب الصدق في الدراسة الحالية عن طريق الفروق بين الجماعات حيث طبق

الاختبار على عينة قوامها مائة تلميذ وتلميذه (٥١) تلميذاً . (٤٩) تلميذة. وكانت الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات البنين والبنات لأفراد عينة التقنين على اختبار القدرة العامة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١١)

الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات البنين والبنات لأفراد عينة التقنين على اختبار القدرة العامة

	البنات		البنين		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
اختبار القدرة العامة	٣٧.٣٢٧	٤.٨٥٠	٢٨.٠٩٨	٣.٢٥٧	١٢.٣٩٦	٠.٠١

قيمة ت الجدولية ٢.٦٣ عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي البنين والبنات لصالح البنات مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين الجماعات وهذا يدل على صدق المقياس.

ثبات الاختبار:

تم حساب الثبات للاختبار بطريقتين: -

أولاً: طريقة إعادة تطبيق الاختبار وكان معامل الثبات ٠.٨٨ وهي دالة عند ٠.٠١.

ثانياً: طريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات ٠.٩١ وهي دالة عند ٠.٠١.

أما في الدراسة الحالية: -

فقد حسب الثبات عن طريق التجزئة النصفية وكان معامل الثبات ٠.٦٠ وهي دالة إحصائياً عند ٠.٠١.

ويتضح مما سبق أن اختبار القدرة العامة (الذكاء) يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يؤدي إلى الاطمئنان والوثوق في استخدامه في الدراسة الحالية.

٣-مقياس المستوى الاجتماعي - الاقتصادي للأسرة:

أعده عبد العزيز السيد الشخص ١٩٩٥م وهو يتكون من خمسة متغيرات هي : دخل الفرد في الشهر- مستوى تعليم رب الأسرة- وظيفته- مستوى تعليم ربة الأسرة- وظيفتها.

وتم توزيع الوظائف في تسعة مستويات ومستوى التعليم في ثمانية مستويات ودخل الفرد في سبعة مستويات.

أولاً : بعد الوظيفة للجنسين :

<u>تم تصنيف هذا البعد إلى تسعة مستويات كما يلي:</u>

المستوى الأول : مثل عامل- بائع متجول- عامل شحن- موزع صحف يومية- عامل بمحل تجاري- ربة بيت غير مؤهلة- عامل بمحطة بنزين- ملاحظ جراج- بواب- أعمال حرفية صغيرة- وظائف كتابية بمؤهل أقل من المتوسط- عامل فني- رجال الشرطة والجيش والمطافي.

المستوى الثاني : مثل أعمال حرفية كبيرة (ترزي افرنجي- حلواني- سباك.. ..) . محصل بهيئة النقل العام- ملاحظ بوزارة الصحة- ربة بيت مؤهل متوسط- تاجر شنطة- رقيب بالجيش.

المستوى الثالث: مثل موظفون بوظائف فنية متوسطة- مدرسو المرحلة الابتدائية بمؤهل متوسطاً- وُعّاظ المساجد- صغار التجار- رقيب أول- أعمال سكرتارية.

المستوى الرابع : مثل : مهن حرة- وكلاء المدارس الابتدائية ومدرسو المرحلة الإعدادية- رؤساء الأقسام بالسكة الحديد.

المستوى الخامس : مثل موظفون يحملون مؤهل جامعي- معيد أ. مدرس مساعد بالجامعة.

المستوى السادس: مثل المقاولون وكبار التجار.

المستوى السابع : مثل مديرو العموم بالحكومة والشركات.

المستوى الثامن : مثل ضباط – (عميد –لواء) .

المستوى التاسع: وظائف الجامعات (نائب رئيس الجامعة – عميد كلية..)

ثانياً : بعد مستوى التعليم للجنسين :

تم تصنيف هذا البعد إلى ثمانية مستويات كما يلي :

١-بدون مؤهل .

٢-ابتدائية .

٣-إعدادية .

٤-ثانوية وما في مستواها.

٥-شهادة أعلى من الثانوية وأقل من الشهادة الجامعية الأولى.

٦-الشهادة الجامعية الأولى.

٧-دراسات عليا حتى الماجستير.

٨-شهادة الدكتوراه.

ثالثاً : بعد متوسط دخل الفرد في الشهر:

تم تصنيف متوسط الدخل في ٧ فئات بحيث تعطى درجة لكل مستوى حسب رقمه كما يلي:

١-أقل من ٢٠ جنيه   درجة واحدة



٢-من ٢٠ – ٣٩ جنيه	درجتان
٣-من ٤٠ – ٥٩ جنيه	ثلاث درجات
٤-من ٦٠ – ٧٩ جنيّه	أربع درجات
٥-من ٨٠ – ٩٩ جنيه	خمس درجات
٦-من ١٠٠ – ١١٩ جنيه	ست٠ درجات
٧-من ١٢٠ جنيهاً فأكثر	سبع درجات

(٤)الاختبارات التحصيلية (إعداد الباحث)

وتضم أربعة اختبارات هي :

(١)اختبار القراءة .　　(٢)اختبار النحو .

(٣)اختبار النصوص .　　(٤)اختبار الكتابة .

خطوات إعداد اختبارات التحصيل اللغوي : -

قام المؤلف بالخطوات الآتية لإعداد اختبارات التحصيل اللغوي : -

(١)دراسة أهداف تعليم اللغة العربية بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

(٢)تحليل منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الأول.

(٣)الإطلاع على بعض المقاييس والاختبارات في مجال اللغة العربية ومن هذه الاختبارات:-

(أ)اختبار القراءة الجهرية المتدرج في مراحل التعليم العام . إعداد حسن شحاته.

(ب)مقياس النمو اللغوي إعداد عبد الباسط عاشور.

(ج)اختباري القدرة على القراءة الصامتة والكتابة . إعداد سلمى الأنصاري

(د)بطارية التعلم اللغوي . إعداد محروس فرغلي

(هـ)اختبارات القدرة اللغوية . إعداد نادية عبد السلام.

(و)اختبارات القدرة اللغوية. إعداد فتحي السيد محرز

(ل)اختبارات اللغة . إعداد محمد عبد الخالق محمد.

(م)اختبار المهارات الأساسية في القراءة الصامتة . إعداد محمد عبد العزيز العلاف.

٤-صاغ المؤلف أسئلة الاختبارات الأربعة .

جدول (١٢)

التعديل في بعض أسئلة الاختبارات التحصيلية

السؤال قبل التعديل	السؤال بعد التعديل
اختبار القراءة:	اذكر معنى الكلمات الآتية :
السؤال : اذكر معنى الكلمات الآتية:	-المنشودة أ- المطلوبة ب- المعروفة
المنشودة ـ رشده ـ آمناً في سربه ـ يحتافيرها.	ج-المشهورة .
	-آمناً في سربه أ- آمن على أهله.
	ب-آمن على ماله
	ج-آمن على أهله وماله
السؤال : أضاف بعض الأسئلة مثل	-ما مرادف الحزن
	الكآبة ب-الهزيمة ج-السعادة
	-ما مرادف الهزيمة
	أ-النصر ب-الانقلاب ج-النجاح
	-ما مرادف الإيثار
	أ-الأنانية ب-تفضيل الآخرين -حب النفس
كما أضاف الأسئلة الآتية :	-ماذا تستفيد من هذا الموضوع؟
	أ-أن الرياضة غير مفيدة
	ب-أن الرياضة أخلاق
	ج-أن الرياضة تدعو إلى العنف.
	-وجه نصائح إلى زملائك من خلال قراءتك للموضوع السابق:
	أ-يجب أن تمارس أحد الرياضات حتى تكون قويا
	ب-يجب ألا تمارس أي لعبة لأنها مضيعة للوقت.
	ج-يجب أن تذهب يومياً إلى النادي للعب.

تابع جدول(١٢)

التعديل في بعض أسئلة الاختبارات التحصيلية

اختبار القواعد النحوية : السؤال : الفعل نوعان صحيح ومعتل عرّف كل واحد منهما تعريفاً دقيقاً.	-الفعل نوعان صحيح ومعتل: أ-الفعل الصحيح هو ١-ما كان أحد أصوله حرف علة. ٢-ما خلت أصوله من أحرف العلة. ٣-شيئاً غير أ ، ب . ب-الفعل المعتل هو : ١-ما خلت أصوله من أحرف العلة ٢-هو ما كان أحد أصوله حرف علة ٣-شيئاً غير أ ، ب
السؤال : الفعل الصحيح ثلاثة أقسام. اذكرهم وعرّف كل واحد منهم تعريفاً دقيقاً؟	الفعل الصحيح ثلاثة أقسام عرف كل واحد منهم تعريفاً دقيقاً. ١-سالم أ-هو ما كان أحد أصوله همزة ب-هو ما كان عينه ولامه من جنس واحد ج-هو ما خلا من الهمزة والتضعيف. ٢-مهموز أ-هو ما خلا من الهمزة والتضعيف ب-ما كان أحد أصوله همزة ج-هو ما كان عينه ولامه من جنس واحد ٣-مضعف الثلاثي : أ-هو ما كان أحد أصوله همزة. ب-هو ما كانت فاؤه ولامه الأولى من جنس وعينه ولامه الثانية من جنس. ج-هو ما كانت عينه ولامه من جنس واحد.

تابع جدول(١٢)

التعديل في بعض أسئلة الاختبارات التحصيلية

	٤-مضعف الرباعي: أ-هو ما خلا من الهمزة والتضعيف ب-هو ما كانت فاؤه ولامه الأولى من جنس وعينه ولامه الثانية من جنس. ج-هو ما كانت عينه ولامه من جنس واحد.
السؤال: يعرب المضارع المعتل الآخر كالآتي : ١-المعتل بالألف علامة : رفعه .. .. .. نصبه .. .. .. جزمه	يعرف المضارع المعتل الآخر كالآتي : أ-المعتل بالألف علامة رفعه : أ-الضمة المقدرة على الألف . ب-الفتحة المقدرة على الألف . ج-حذف حرف العلة وعلامة نصبه : أ-الضمة المقدرة على الألف ب-الفتحة المقدرة على الألف ج-حذف حرف العلة . وعلامة جزمه : أ-حذف حرف العلة . ب-الفتحة المقدرة على الألف . ج-الضمة المقدرة على الألف

تابع جدول(١٢)

التعديل في بعض أسئلة الاختبارات التحصيلية

اختبار النصوص : السؤال : من قائل هذه الأبيات؟ وماذا تعرف عنه؟ السؤال : ما ذا تستفيد من هذا النص؟	من قائل الأبيات السابقة؟ أ- أحمد شوقي ب - إبراهيم ناجي ج-معروف الرصافي ماذا تستفيد من هذا النص؟ أ-أن الناس جميعاً راضون بحالهم ب-أن العلم ييسر كثيراً من أمور الحياة. ج-أن حياة الأمم ومستقبلها لا يعتمد على أبنائها.
ما مرادف الخيرة - الأولى - نزعنا فى جمل	ما مرادف الخيرة أ-الخير ب-النصيب ج-الاختيار ما مرادف الأولى أ-الأول ب-المتقدم ج-الدنيا ما مرادف نزعنا أ-أدخلنا ب-أنزلنا ج-أخرجنا

تابع جدول (١٢)

التعديل في بعض أسئلة الاختبارات التحصيلية

السؤال : ما مظاهر الجمال في قوله تعالى "يعلم ما تُكِنُّ صدورهم وما يعلنون" -"له الحمد في الأولى والآخرة" -"من إله غير الله" - "أفلا تسمعون" -"أفلا تبصرون".	اختر مظهر الجمال في قوله تعالى "يعلم ما تكن صدورهم وما يعلنون" أ-تكن وتعلن بينهما تضاد يبرز المعنى ويوضحه ب-تكن وتعلن بينهما ترادف يوضح المعنى ج-ليست أ و ب -"له الحمد في الأولى والآخرة" أ-تضاد يؤكد ضرورة حمد الله في كل الأوقات ب-ترادف يؤكد المعنى ويوضحه ج-أ ، ب معاً -"من إله غير الله" أ-سؤال يفيد نفي وجود إله غير الله سبحانه وتعالى ب-سؤال يفيد التقرير ج-سؤال يقصد به الاستفهام -"أفلا تسمعون - أفلا تبصرون" أ-غرضه الاستنكار ب-غرضه التقرير ج-غرضه التعجب

تابع جدول(١٢)

التعديل في بعض أسئلة الاختبارات التحصيلية

السؤال : اشرح الأبيات السابقة بأسلوبك وضع لها عنواناً.	-الفكرة المناسبة للأبيات السابقة هي : أ-الاستعداد للمباراة والحركة فيها ب-الرياضة للجميع ج-تشريعات الرياضة.
تابع السؤال السابق	-يريد الشاعر في الأبيات السابقة أن: أ-يصف المباراة لتعريف الناس بها ب-يدعو إلى الرياضة عن طريق الوصف. ج-يعلمنا قواعد وقوانين كرة القدم
اختبار الكتابة : السؤال : أكمل ما يلي : -ترسم الهمزة في آخر الكلمة كما يأتي : ١-ترسم على .. .. .. إذا كان ما قبلها مفتوحاً ٢-ترسم على .. .. .. إذا كان ما قبلها مكسوراً	أكمل ما يلي : ترسم الهمزة في آخر الكلمة كما يأتي : ١-ترسم على (ألف-ياء-السطر) إذا كان ما قبلها مفتوحاً ٢-ترسم على (ألف-ياء-السطر) إذا كان قبلها مكسوراً

تابع جدول(١٢)

التعديل في بعض أسئلة الاختبارات التحصيلية

السؤال : الهمزة التي تكون في أول الكلمة نوعان : ١-همزة قطع وهي .. .. .. ٢-همزة وصل وهي	-الهمزة التي تكون في أول الكلمة نوعان : ١-همزة قطع وهي : أ-تظهر في النطق دائماً ب-لا تظهر في النطق ج-تظهر في النطق في بداية الكلام فقط. ٢-همزة وصل وهي : أ-تظهر في النطق دائماً ب-تظهر في النطق في بدء الكلام فقط ج-لا تظهر في النطق

الصورة التجريبية للاختبارات التحصيلية :

أولاً : اختبار القراءة الصامتة :

وتكونت الصورة التجريبية للاختبار من ٥٢ سؤالاً وحسبت الخصائص السيكومترية له كالتالي

معاملات السهولة والصعوبة لاختبار القراءة:

حسب المؤلف معاملات السهولة والصعوبة لكل عبارة على حدة في اختبار القراءة وذلك بعد التطبيق على مائة تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الاعدادي بمدينة سوهاج ، وتم حذف العبارات التي تقل صعوبتها عن ٠.٢ أ، تزيد عن ٠.٨ وفيما يلي عرض لمعاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار القراءة .

جدول رقم (١٣)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار القراءة الصامتة

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٠.٤٣	٠.٥٧	٢٧	٠.٦١	٠.٣٩
٢	٠.٧٥	٠.٢٥	٢٨	٠.٤٣	٠.٥٧
٣	٠.٨٠	٠.٢٠	٢٩	٠.٧٥	٠.٢٥
٤	٠.٨٠	٠.٢٠	٣٠	٠.٨٠	٠.٢٠
٥	٠.٨٠	٠.٢٠	٣١	٠.٨٠	٠.٢٠
٦	٠.٧٨	٠.٢٢	٣٢	٠.٨٠	٠.٢٠
٧	٠.٨٠	٠.٢٠	٣٣	٠.٧٨	٠.٢٢
٨	٠.٧٤	٠.٢٦	٣٤	٠.٨٠	٠.٢٠
٩	٠.٦١	٠.٣٩	٣٥	٠.٧٤	٠.٢٦
١٠	٠.٦٦	٠.٣٤	٣٦	٠.٦١	٠.٣٩
١١	٠.٨٠	٠.٢٠	٣٧	٠.٦٦	٠.٣٤
١٢	٠.٨٠	٠.٢٠	٣٨	٠.٨٠	٠.٢٠
١٣	٠.٥٣	٠.٤٧	٣٩	٠.٨٠	٠.٢٠
١٤	٠.٣٥	٠.٦٥	٤٠	٠.٥٣	٠.٤٧
١٥	٠.٤٠	٠.٦٠	٤١	٠.٣٥	٠.٦٥
١٦	٠.٥٤	٠.٤٦	٤٢	٠.٤٠	٠.٦٠
١٧	٠.٧٥	٠.٢٥	٤٣	٠.٥٤	٠.٤٦
١٨	٠.٥٧	٠.٤٣	٤٤	٠.٧٥	٠.٢٥
١٩	٠.٧٢	٠.٢٨	٤٥	٠.٥٨	٠.٤٢
٢٠	٠.٨٠	٠.٢٠	٤٦	٠.٧٣	٠.٢٧

تابع جدول رقم (١٣)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار القراءة الصامتة

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
٢١	٠.٧٥	٠.٢٥	٤٧	٠.٨٠	٠.٢٠
٢٢	٠.٧٦	٠.٢٤	٤٨	٠.٧٥	٠.٢٥
٢٣	٠.٦٨	٠.٣٢	٤٩	٠.٧٥	٠.٢٥
٢٤	٠.٧٧	٠.٢٣	٥٠	٠.٦٧	٠.٣٣
٢٥	٠.٧٢	٠.٢٨	٥١	٠.٧٦	٠.٢٤
٢٦	٠.٧٩	٠.٢١	٥٢	٠.٧١	٠.٢٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات اختبار القراءة الصامتة تتراوح معاملات السهولة والصعوبة لها من ٠.٢ إلى ٠.٨ لذلك قبلت جميع العبارات .

صدق اختبار القراءة الصامتة :

حسب المؤلف الصدق كالآتي:-

١- الاتساق الداخلي :كما حسب المؤلف صدق اختبار القراءة الصامتة عن طريق الاتساق الداخلي: وهو عبارة عن معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للاختبار. حذفت العبارات غيرالدالة وفيما يلي جدول يوضح الاتساق الداخلي لمفردات اختبار القراءة الصامتة .

جدول (١٥)

الاتساق الداخلى لمفردات اختبار القراءة الصامتة

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٢٥	١٩	٠.٢٧**	٣٦	٠.٤٠**
٢	٠.٢٨**	٢٠	٠.٣٦**	٣٧	٠.٤٢**
٣	٠.٥٧**	٢١	٠.٢٧**	٣٨	٠.٥٢**
٤	٠.٣٤**	٢٢	٠.٥١**	٣٩	٠.٣١**
٥	٠.٣٥**	٢٣	٠.٢٤	٤٠	٠.٥١**
٦	٠.٢٢	٢٤	٠.٤٧**	٤١	٠.٢٥
٧	٠.٣٦**	٢٥	٠.٤٧**	٤٢	٠.٢٧**
٨	٠.٣٩**	٢٦	٠.٦٤**	٤٣	٠.٥٢**
٩	٠.٣٨**	٢٧	٠.٣١**	٤٤	٠.٢٦**
١٠	٠.٤٢**	٢٨	٠.٢٥	٤٥	٠.٣٢**
١١	٠.٥٢**	٢٩	٠.٢٨**	٤٦	٠.٣٠**
١٢	٠.٣٢**	٣٠	٠.٥٣**	٤٧	٠.٣٥**
١٣	٠.٥١**	٣١	٠.٣١**	٤٨	٠.٢٧**
١٤	٠.٢٥	٣٢	٠.٣٣**	٤٩	٠.٥١**
١٥	٠.٢٧**	٣٣	٠.٢٢	٥٠	٠.٢٤
١٦	٠.٥٢**	٣٤	٠.٣٨**	٥١	٠.٤٧**
١٧	٠.٢٦**	٣٥	٠.٣٩**	٥٢	٠.٤٧**
١٨	٠.٣٢**				

** دال إحصائيا عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ماعدا العبارات رقم (١)،(٦) ، (١٤)،(٢٣)، (٢٨)، (٣٣)، (٤١) ، (٥٠)فهي غير دالة إحصائياًعند مستوي ٠.٠١ لذلك حذفت من الاختبار.

ثبات اختبار القراءة الصامتة :

حسب المؤلف الثبات عن طريق معادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠ وبلغت قيمة معامل الثبات لهذا الاختبار٠.٨٦ وهي دالة إحصائياً عند ٠.٠١

*كما حسب الثبات بالتجزئة النصفية وكان معامل الارتباط بين النصفين الفردي والزوجي ٠.٩٥ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان-براون ٠.٩٧ وهي دالة إحصائياً عند ٠.٠١ .

اختبار النحو:

تكونت الصورة التجريبية لاختبار النحو من ١٥٣ سؤالاً واستخدم المؤلف الطرق الآتية لحساب الصدق والثبات لاختبار النحو:

معاملات السهولة والصعوبة لاختبار النحو:

حسب المؤلف معاملات السهولة والصعوبة لكل عبارة على حدة في اختبار النحو وذلك بعد التطبيق على مائة تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الاعدادي بمدينة سوهاج ، وتم حذف العبارات التي تقل صعوبتها عن ٠.٢ أ، تزيد عن ٠.٨ وفيما يلي عرض لمعاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار النحو

جدول (١٦)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار النحو

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٠.٥٦	٠.٤٤	٢٧	٠.٦٩	٠.٣١
٢	٠.٥٦	٠.٤٤	٢٨	٠.٦٠	٠.٤٠
٣	٠.٥٠	٠.٥٠	٢٩	٠.٥٦	٠.٤٤
٤	٠.٤٧	٠.٥٣	٣٠	٠.٥٤	٠.٤٦
٥	٠.٦٨	٠.٣٢	٣١	٠.٦٥	٠.٣٥
٦	٠.٥٠	٠.٥٠	٣٢	٠.٥٥	٠.٤٥
٧	٠.٥٠	٠.٥٠	٣٣	٠.٥٩	٠.٤١
٨	٠.٥٠	٠.٥٠	٣٤	٠.٤٤	٠.٥٦
٩	٠.٦١	٠.٣٩	٣٥	٠.٥٧	٠.٤٣
١٠	٠.٧٨	٠.٢٢	٣٦	٠.٥٣	٠.٤٧
١١	٠.٦٠	٠.٤٠	٣٧	٠.٥٥	٠.٤٥
١٢	٠.٨٠	٠.٢٠	٣٨	٠.٦٣	٠.٣٧
١٣	٠.٥٠	٠.٥٠	٣٩	٠.٥٥	٠.٤٥
١٤	٠.٦٠	٠.٤٠	٤٠	٠.٣١	٠.٦٩
١٥	٠.٥٨	٠.٤٢	٤١	٠.٤٢	٠.٥٨
١٦	٠.٥٠	٠.٥٠	٤٢	٠.٥٩	٠.٤١
١٧	٠.٦٤	٠.٣٦	٤٣	٠.٤٧	٠.٥٣

جدول (١٦)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار النحو

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١٨	٠.٦٣	٠.٣٧	٤٤	٠.٣٣	٠.٦٧
١٩	٠.٥٠	٠.٥٠	٤٥	٠.٥١	٠.٤٩
٢٠	٠.٥١	٠.٤٩	٤٦	٠.٤٩	٠.٥١
٢١	٠.٥٠	٠.٥٠	٤٧	٠.٦٠	٠.٤٠
٢٢	٠.٥٠	٠.٥٠	٤٨	٠.٣٤	٠.٦٦
٢٣	٠.٥٠	٠.٥٠	٤٩	٠.٤٧	٠.٥٣
٢٤	٠.٧٤	٠.٢٦	٥٠	٠.٤٨	٠.٥٢
٢٥	٠.٦٦	٠.٣٤	٥١	٠.٣٤	٠.٦٦
٢٦	٠.٦٦	٠.٣٤	٥٢	٠.٦١	٠.٣٩
٥٣	٠.٤٧	٠.٥٣	٧٩	٠.٦٢	٠.٣٨
٥٤	٠.٥٤	٠.٤٦	٨٠	٠.٥٨	٠.٤٢
٥٥	٠.٦٧	٠.٣٣	٨١	٠.٥٢	٠.٤٨
٥٦	٠.٦٩	٠.٣١	٨٢	٠.٦٣	٠.٣٧
٥٧	٠.٧٠	٠.٣٠	٨٣	٠.٥٨	٠.٤٢
٥٨	٠.٦٨	٠.٣٢	٨٤	٠.٥٤	٠.٤٦
٥٩	٠.٦٦	٠.٣٤	٨٥	٠.٧٢	٠.٢٨
٦٠	٠.٦٣	٠.٣٧	٨٦	٠.٦٤	٠.٣٦

جدول (١٦)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار النحو

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
٦١	٠.٦٦	٠.٣٤	٨٧	٠.٦٣	٠.٣٧
٦٢	٠.٥٥	٠.٤٥	٨٨	٠.٧٤	٠.٢٦
٦٣	٠.٤٨	٠.٥٢	٨٩	٠.٦٧	٠.٣٣
٦٤	٠.٤٨	٠.٥٢	٩٠	٠.٦٧	٠.٣٣
٦٥	٠.٥٣	٠.٤٧	٩١	٠.٧٤	٠.٢٦
٦٦	٠.٦٧	٠.٣٣	٩٢	٠.٧٤	٠.٢٦
٦٧	٠.٦٣	٠.٣٧	٩٣	٠.٧٤	٠.٢٦
٦٨	٠.٦٦	٠.٣٤	٩٤	٠.٦٦	٠.٣٤
٦٩	٠.٥٢	٠.٤٨	٩٥	٠.٦٦	٠.٣٤
٧٠	٠.٥٣	٠.٤٧	٩٦	٠.٦٩	٠.٣١
٧١	٠.٥٨	٠.٤٢	٩٧	٠.٦٠	٠.٤٠
٧٢	٠.٦٥	٠.٣٥	٩٨	٠.٥٦	٠.٤٤
٧٣	٠.٦٢	٠.٣٨	٩٩	٠.٥٤	٠.٤٦
٧٤	٠.٥٠	٠.٥٠	١٠٠	٠.٦٥	٠.٣٥
٧٥	٠.٥٥	٠.٤٥	١٠١	٠.٥٥	٠.٤٥
٧٦	٠.٥٩	٠.٤١	١٠٢	٠.٥٩	٠.٤١
٧٧	٠.٦٢	٠.٣٨	١٠٣	٠.٤٤	٠.٥٦
٧٨	٠.٥٥	٠.٤٥	١٠٤	٠.٥٧	٠.٤٣

جدول (١٦)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار النحو

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١٠٥	٠.٥٣	٠.٤٧	١٣١	٠.٥٥	٠.٤٥
١٠٦	٠.٥٥	٠.٤٥	١٣٢	٠.٤٨	٠.٤٢
١٠٧	٠.٦٣	٠.٣٧	١٣٣	٠.٤٨	٠.٤٢
١٠٨	٠.٣١	٠.٦٩	١٣٤	٠.٥٣	٠.٤٧
١٠٩	٠.٣١	٠.٦٩	١٣٥	٠.٦٧	٠.٣٣
١١٠	٠.٤٢	٠.٥٨	١٣٦	٠.٦٣	٠.٣٧
١١١	٠.٥٩	٠.٤١	١٣٧	٠.٦٦	٠.٣٤
١١٢	٠.٦٠	٠.٤٠	١٣٨	٠.٥٢	٠.٤٨
١١٣	٠.٣٣	٠.٦٧	١٣٩	٠.٥٣	٠.٤٧
١١٤	٠.٤٧	٠.٥٣	١٤٠	٠.٥٨	٠.٤٢
١١٥	٠.٤٨	٠.٥٢	١٤١	٠.٦٥	٠.٣٥
١١٦	٠.٦٠	٠.٤٠	١٤٢	٠.٦٢	٠.٣٨
١١٧	٠.٣٣	٠.٦٧	١٤٣	٠.٥٠	٠.٥٠
١١٨	٠.٤٧	٠.٥٣	١٤٤	٠.٥٥	٠.٤٥
١١٩	٠.٤٨	٠.٥٢	١٤٥	٠.٥٩	٠.٤١
١٢٠	٠.٣٤	٠.٦٦	١٤٦	٠.٦٢	٠.٣٨
١٢١	٠.٦١	٠.٣٩	١٤٧	٠.٥٥	٠.٤٥

جدول (١٦)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار النحو

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١٢٢	٠.٤٧	٠.٥٣	١٤٨	٠.٦٢	٠.٣٨
١٢٣	٠.٤٨	٠.٥٢	١٤٩	٠.٥٨	٠.٤٢
١٢٤	٠.٦٠	٠.٤٠	١٥٠	٠.٥٢	٠.٤٨
١٢٥	٠.٣٣	٠.٦٧	١٥١	٠.٦٣	٠.٣٧
١٢٦	٠.٤٧	٠.٥٣	١٥٢	٠.٥٨	٠.٤٢
١٢٧	٠.٤٨	٠.٥٢	١٥٣	٠.٥٤	٠.٤٦
١٢٨	٠.٣٤	٠.٦٦			
١٢٩	٠.٦١	٠.٣٩			
١٣٠	٠.٤٧	٠.٥٣			

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات اختبار النحو تتراوح معاملات السهولة والصعوبة لها من ٠.٢ إلى ٠.٨ لذلك قبلت جميع العبارات .

صدق الاختبار: استخدم المؤلف ما يلي:

١-صدق المحتوى : حيث عرض المؤلف الاختبار على مجموعة من المحكمين وتم تفريغ النتائج كالتالي:

جدول (١٧)

جدول مواصفات مفردات اختبار النحو

الموضوعات	الأهداف الإجرائية وأرقام الأسئلة			مجموع الأسئلة	النسبة
	معرفة	فهم	تطبيق		
الاسم-الفعل-الفاعل-المبدأ والخبر-أسماء الإشارة-الأسماء الموصولة-الضمائر-المفعول المطلق-الفعل المضارع-كان وأخواتها-إن وأخواتها-الفاعل.	١٧،١٨،١ ،٩ ٢٠،٢١،٢ ٢٣،٢	٢،٤،٥،٨، ١٤،١٦،٩	١،٣،٦،٧، ،١١،١٠ ،١٣،١٢ ١٥	٢٣	١٥٪
الفعل الصحيح والفعل المعتل	٢٤		،٢٧،٢٦،٢٥ ،٣٠،٢٨،٢٩ ٣٣،٣٢،٣١	١٠	٦.٥٪
أنواع الفعل الصحيح	٣٤		،٣٦،٣٥ ،٣٨،٣٧ ،٤٠،٣٩ ،٤٣،٤٢ ،٤٥،٤٤ ٤٦	١٢	٨٪

تابع جدول (١٧)

جدول مواصفات مفردات اختبار النحو

الموضوعات	الأهداف الإجرائية وأرقام الأسئلة			مجموع الأسئلة	النسبة
	معرفة	فهم	تطبيق		
أنواع الفعل المعتل	٤٧		٤١، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧	١٢	٨٪
إعراب المضارع المعتل الآخر	٥٨	٥٩(أ.ب.ج.د.هـ) ٦٠(أ.ب.ج.د)		١٠	٦.٥٪
أدوات الشرط الجازمة	٦١، ٦٢، ٦٣	٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٠(أ.ب.ج.د.هـ.و.ل.م)		١٧	١١٪
أدوات الشرط الغير جازمة	٧١	٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٥(أ.ب.ج.د)		٩	٦٪

تابع جدول (١٧)

جدول مواصفات مفردات اختبار النحو

الموضوعات	الأهداف الإجرائية وأرقام الأسئلة			مجموع الأسئلة	النسبة
	معرفة	فهم	تطبيق		
المجرد والمزيد	٧٦،٧٧،٧ ٨، ٧٩،٨٠،٨١		٨٢، ٨٣، ٨٤، ٨٥، ٨٦، ٨٧، ٨٨، ٨٩، ٩٠، ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٤، ٩٥، ٩٦، ٩٧، ٩٨، ٩٩	٢٤	٪١٥
الميزان الصرفي	١٠٠		١٠١، ١٠٢، ١٠٣، ١٠٤، ١٠٥، ١٠٦، ١٠٧، ١٠٨، ١٠٩، ١١٠، ١١١، ١١٢، ١١٣، ١١٤، ١١٥، ١١٦	١٧	٪١١

تابع جدول (١٧)

جدول مواصفات مفردات اختبار النحو

الموضوعات	الأهداف الإجرائية وأرقام الأسئلة			مجموع الأسئلة	النسبة
	معرفة	فهم	تطبيق		
الكشف في المعجم	١١٧، ١١٨، ١١٩، ١٢٠، ١٢١، ١٢٢		١٢٣، ١٢٤، ١٢٥، ١٢٦، ١٢٧، ١٢٨، ١٢٩، ١٣٠، ١٣١، ١٣٢، ١٣٣، ١٣٤، ١٣٥، ١٣٦	٢٠	١٣٪
مجموع الأسئلة	٢٨	٣٧	٨٨	١٥٣	
النسبة	١٨٪	٢٤٪	٥٨٪		١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن مفردات الاختبار وزعت على الأهداف كالآتي:

(٢٨) مفردة معرفة، (٣٧) مفردة فهم، (٨٨) مفردة تطبيق وهذا يشير إلى أن المفردات شملت الأهداف المراد قياسها.

٢-الإتساق الداخلي: كما حسب المؤلف الصدق عن طريق الاتساق الداخلي وهو عبارة عن معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للاختبار، وحذفت العبارات غير الدالة وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:-

جدول (١٨)

الإتساق الداخلى لمفردات اختبار النحو

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	*٠.٢٤	٢٧	*٠.٢٥	٥٣	*٠.٤٤	٧٩	*٠.٢٥
٢	*٠.٢٤	٢٨	*٠.٣٠	٥٤	*٠.٥٣	٨٠	*٠.٢٨
٣	*٠.٣١	٢٩	*٠.٤٩	٥٥	*٠.٥٧	٨١	*٠.٢٠
٤	*٠.٢٢	٣٠	*٠.٤٣	٥٦	*٠.٤٥	٨٢	٠.١٩
٥	*٠.٣٥	٣١	*٠.٥٢	٥٧	*٠.٤٨	٨٣	*٠.٣١
٦	*٠.٣١	٣٢	*٠.٥٣	٥٨	*٠.٥٧	٨٤	*٠.٢٢
٧	*٠.٣١	٣٣	*٠.٤٠	٥٩	*٠.٦٠	٨٥	*٠.٢٩
٨	*٠.٣١	٣٤	*٠.٦٣	٦٠	*٠.٤٧	٨٦	*٠.٣٥
٩	*٠.٢٣	٣٥	*٠.٣٧	٦١	*٠.٣٠	٨٧	*٠.٥٢
١٠	*٠.٢٤	٣٦	*٠.٢٩	٦٢	٠.١٩	٨٨	*٠.٢٧
١١	*٠.٤٣	٣٧	*٠.٣٧	٦٣	٠.١٨	٨٩	*٠.٣٢
١٢	*٠.٢٩	٣٨	*٠.٣٢	٦٤	٠.١٨	٩٠	*٠.٣٢
١٣	*٠.٣١	٣٩	*٠.٥٣	٦٥	*٠.٢٧	٩١	*٠.٣٧
١٤	*٠.٣٩	٤٠	*٠.٣١	٦٦	٠.١٢	٩٢	*٠.٣٤
١٥	*٠.٣٠	٤١	*٠.٣٤	٦٧	*٠.٢٨	٩٣	*٠.٣٦
١٦	*٠.٣١	٤٢	*٠.٥٣	٦٨	٠.١٧	٩٤	*٠.٣٢

تابع جدول (١٨)

الإتساق الداخلى لمفردات اختبار النحو

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١٧	٠.٣٥*	٤٣	٠.٤٠*	٦٩	٠.١٤	٩٥	٠.٣٣*
١٨	٠.٥٢*	٤٤	٠.٣٣*	٧٠	٠.١٣*	٩٦	٠.٢٥*
١٩	٠.٣١*	٤٥	٠.٤٣*	٧١	٠.١٦	٩٧	٠.٣٠*
٢٠	٠.٢٧*	٤٦	٠.٤٦*	٧٢	٠.٢٦*	٩٨	٠.٤٩*
٢١	٠.٣١*	٤٧	٠.٤٨*	٧٣	٠.١٧	٩٩	٠.٤٣*
٢٢	٠.٣١*	٤٨	٠.٣٨*	٧٤	٠.١٥	١٠٠	٠.٥٢*
٢٣	٠.٣١*	٤٩	٠.٢٩*	٧٥	٠.٣١*	١٠١	٠.٥٣*
٢٤	٠.٣٦*	٥٠	٠.٣٩*	٧٦	٠.٢٤*	١٠٢	٠.٤٠*
٢٥	٠.٣٢*	٥١	٠.٥٨*	٧٧	٠.٢٢*	١٠٣	٠.٦٣*
٢٦	٠.٣٢*	٥٢	٠.٢٥*	٧٨	٠.٢٠*	١٠٤	٠.٣٧*

*دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥

تابع جدول (١٨)

الإتساق الداخلى لمفردات اختبار النحو

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١٠٥	٠.٢٩*	١١٨	٠.٣١*	١٣١	٠.٢٥*	١٤٤	٠.٢٧*
١٠٦	٠.٣٧*	١١٩	٠.٣١*	١٣٢	٠.٤٤*	١٤٥	٠.١٢
١٠٧	٠.٣٢*	١٢٠	٠.٣٤*	١٣٣	٠.٣٩*	١٤٦	٠.٢٨*
١٠٨	٠.٣١*	١٢١	٠.٥٣*	١٣٤	٠.٤٨*	١٤٧	٠.١٧
١٠٩	٠.٣١*	١٢٢	٠.٤٨*	١٣٥	٠.٣٧*	١٤٨	٠.١٤
١١٠	٠.٥٢*	١٢٣	٠.٣٧*	١٣٦	٠.٢٩*	١٤٩	٠.٤١*
١١١	٠.٥٣*	١٢٤	٠.٢٩*	١٣٧	٠.٣٩*	١٥٠	٠.١٦
١١٢	٠.٤٠*	١٢٥	٠.٣٩*	١٣٨	٠.٥٨*	١٥١	٠.٢٦*
١١٣	٠.٦٣*	١٢٦	٠.٤٨*	١٣٩	٠.٢٥*	١٥٢	٠.١٧
١١٤	٠.٣٧*	١٢٧	٠.٣٧*	١٤٠	٠.٤٤*	١٥٣	٠.١٥
١١٥	٠.٢٩*	١٢٨	٠.٢٩*	١٤١	٠.١٩		
١١٦	٠.٣٧*	١٢٩	٠.٣٩*	١٤٢	٠.١٨		
١١٧	٠.٣٢*	١٣٠	٠.٥٨*	١٤٣	٠.١٨		

*دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات دالة إحصائياً عند مستوى٠.٠٥ ماعدا العبارات رقم (٦٢)،(٦٣) ، (٦٤)،(٦٦)، (٦٨)، (٦٩)، (٧١) ، (٧٣) ، (٧٤)،(٨٢).

(١٤١)، (١٤٢)،(١٤٣)، (١٤٥)، (١٤٧)،(١٤٨)،(١٥٠)، (١٥٢)،(١٥٣)، فهي غير دالة إحصائياً لذلك حذفت من الاختبار.

ثبات اختبار النحو:

حسب المؤلف الثبات عن طريق معادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠ وبلغت قيمة معامل الثبات لهذا الاختبار ٠.٩٥ وهي دالة إحصائياً عند ٠.٠١.

*كما حسب الثبات بالتجزئة النصفية وكان معامل الارتباط بين النصفين الفردي والزوجي ٠.٩٣ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون ٠.٩٦ وهي دالة إحصائياً عند ٠.٠١.

اختبار النصوص :

استخدم المؤلف الطرق الآتية لحساب الصدق والثبات لاختبار النصوص:

معاملات السهولة والصعوبة لاختبار النصوص:

حسب المؤلف معاملات السهولة والصعوبة لكل عبارة على حدة في اختبار النصوص وذلك بعد التطبيق على مائة تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي بمدينة سوهاج ، وتم حذف العبارات التي تقل صعوبتها عن ٠.٢ أ، تزيد عن ٠.٨ وفيما يلي عرض لمعاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار النصوص.

جدول (١٩)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار النصوص

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٠.٦٤	٠.٣٦	٢٩	٠.٧٥	٠.٢٥
٢	٠.٥٦	٠.٤٤	٣٠	٠.٦٤	٠.٣٦
٣	٠.٥٧	٠.٤٣	٣١	٠.٦١	٠.٣٩
٤	٠.٥٩	٠.٤١	٣٢	٠.٦٤	٠.٣٦
٥	٠.٧٢	٠.٢٨	٣٣	٠.٦٤	٠.٣٦
٦	٠.٦٤	٠.٣٦	٣٤	٠.٥٤	٠.٤٦
٧	٠.٤٥	٠.٥٥	٣٥	٠.٧٥	٠.٢٥
٨	٠.٥٩	٠.٤١	٣٦	٠.٦٦	٠.٣٤
٩	٠.٧٥	٠.٢٥	٣٧	٠.٦٤	٠.٣٦
١٠	٠.٦٤	٠.٣٦	٣٨	٠.٥٧	٠.٤٣
١١	٠.٦٥	٠.٣٥	٣٩	٠.٥٩	٠.٤١
١٢	٠.٥٩	٠.٤١	٤٠	٠.٦٣	٠.٣٧
١٣	٠.٥٩	٠.٤١	٤١	٠.٦١	٠.٣٩
١٤	٠.٦١	٠.٣٩	٤٢	٠.٦١	٠.٣٩
١٥	٠.٦٥	٠.٣٥	٤٣	٠.٦٥	٠.٣٥
١٦	٠.٦٧	٠.٣٣	٤٤	٠.٥٦	٠.٤٤
١٧	٠.٦٨	٠.٣٢	٤٥	٠.٥٧	٠.٤٣
١٨	٠.٥٩	٠.٤١	٤٦	٠.٥٩	٠.٤١
١٩	٠.٦٢	٠.٣٨	٤٧	٠.٥٨	٠.٤٢
٢٠	٠.٧٦	٠.٢٤	٤٨	٠.٦٥	٠.٣٥
٢١	٠.٧٤	٠.٢٦	٤٩	٠.٦٨	٠.٣٢
٢٢	٠.٦٩	٠.٣١	٥٠	٠.٦٤	٠.٣٦
٢٣	٠.٦٥	٠.٣٥	٥١	٠.٦٣	٠.٣٧
٢٤	٠.٦٤	٠.٣٦	٥٢	٠.٦١	٠.٣٩
٢٥	٠.٦١	٠.٣٩	٥٣	٠.٥٣	٠.٤٧
٢٦	٠.٥٧	٠.٤٣	٥٤	٠.٦٥	٠.٣٥
٢٧	٠.٥٩	٠.٤١	٥٥	٠.٥٩	٠.٤١
٢٨	٠.٧٨	٠.٢٢	٥٦	٠.٦١	٠.٣٩



تابع جدول (١٩)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار النصوص

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
٥٧	٠.٥٨	٠.٤٢	٨٧	٠.٧٦	٠.٢٤
٥٨	٠.٦٣	٠.٣٧	٨٨	٠.٥٩	٠.٤١
٥٩	٠.٥٩	٠.٤١	٨٩	٠.٦٩	٠.٣١
٦٠	٠.٥٥	٠.٤٥	٩٠	٠.٦٥	٠.٣٥
٦١	٠.٤٦	٠.٥٤	٩١	٠.٦٤	٠.٣٦
٦٢	٠.٥٣	٠.٤٧	٩٢	٠.٦١	٠.٣٩
٦٣	٠.٤٥	٠.٥٥	٩٣	٠.٥٧	٠.٤٣
٦٤	٠.٤٩	٠.٥١	٩٤	٠.٥٩	٠.٤١
٦٥	٠.٦٤	٠.٣٦	٩٥	٠.٧٨	٠.٢٢
٦٦	٠.٥٤	٠.٤٦	٩٦	٠.٧٥	٠.٢٥
٦٧	٠.٦١	٠.٣٩	٩٧	٠.٧٣	٠.٢٧
٦٨	٠.٥٩	٠.٤١	٩٨	٠.٦١	٠.٣٩
٦٩	٠.٦٥	٠.٣٥	٩٩	٠.٦٤	٠.٣٦
٧٠	٠.٥٧	٠.٤٣	١٠٠	٠.٥٩	٠.٤١
٧١	٠.٥٦	٠.٤٤	١٠١	٠.٦٤	٠.٣٦
٧٢	٠.٧٢	٠.٢٨	١٠٢	٠.٦٤	٠.٣٦
٧٣	٠.٦٤	٠.٣٦	١٠٣	٠.٥٩	٠.٤١
٧٤	٠.٤٥	٠.٥٥	١٠٤	٠.٥٩	٠.٤١
٧٥	٠.٦٦	٠.٣٤	١٠٥	٠.٥٩	٠.٤١
٧٦	٠.٧٥	٠.٢٥	١٠٦	٠.٥٩	٠.٤١
٧٧	٠.٧٨	٠.٢٢	١٠٧	٠.٥٩	٠.٤١
٧٨	٠.٥٩	٠.٤١	١٠٨	٠.٥٩	٠.٤١
٧٩	٠.٥٩	٠.٤١	١٠٩	٠.٥٩	٠.٤١
٨٠	٠.٥٩	٠.٤١	١١٠	٠.٥٩	٠.٤١
٨١	٠.٥٩	٠.٤١	١١١	٠.٦٤	٠.٣٦
٨٢	٠.٦٥	٠.٣٥	١١٢	٠.٦٤	٠.٣٦
٨٣	٠.٦٧	٠.٣٣	١١٣	٠.٦٤	٠.٣٦
٨٤	٠.٦٨	٠.٣٢	١١٤	٠.٦٤	٠.٣٦
٨٥	٠.٥٩	٠.٤١	١١٥	٠.٦٤	٠.٣٦
٨٦	٠.٦٢	٠.٣٨			



يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات اختبار النصوص تتراوح معاملات السهولة والصعوبة لها من ٠.٢ إلى ٠.٨ لذلك قبلت جميع العبارات .

صدق الاختبار: استخدم المؤلف ما يلي:-

١-صدق المحتوى.

حيث عرض المؤلف الاختبار على مجموعة من الأخصائيين وقام بتفريغ النتائج كالتالي:

جدول (٢٠)

مواصفات الاختبار التحصيلى فى النصوص

الموضوعات	الأهداف الإجرائية وأرقام الأسئلة			مجموع الأسئلة	النسبة
	معرفة	فهم	تطبيق		
فجر مصر	١(أ،ب،ج) ٤،١٠، ١٣(أ،ب،ج)	٢،٣(٦ نقاط) ٦،٧، ١١،٩،٨	٥،١٢	٢٢	٪١٩
"يخلق ما يشاء"	١٤،١٥،١٦،١٧،٢٠	١٨(١،٢،٣،٤)	١٩	١٠	٪٩
التربية من أجل المستقبل	٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥ (١،٢،٣،٤)	٢٦(١،٢،٣،٤) ٢٨	٢٧،٢٩	١٥	٪١٣
المستديرة الساحرة	٣٠(١،٢،٣،٤،٥)٣١ (١،٢،٣) ٣٢ (١،٢،٣)،٣٣،٣٨	٣٤،٣٥،٣٦(أ،ب)	٣٧	١٨	٪١٦
"وإن جنحوا للسلم"	٣٩(١،٢،٣،٤) ٤٠،٤١ (أ،ب،ج،د،هـ،و) ٤٢،٥٧	٤٤،٤٥،٤٦،٤٧،٤٨،٤٩،٥٠،٥١،٥٢،٥٣،٥٤،٥٥،٥٦	٤٣	٢٧	٪٢٣
أغنية الشاعر	٥٨(١،٢،٣،٤،٥) ٥٩، ٦٩(١،٢،٣،٤،٥)	٦٠،٦١،٦٢،٦٣،٦٤،٦٥ ٦٦،٦٧،٦٨،	٦٩ (٦،٧،٨)	٢٣	٪٢٠
مجموع الأسئلة	٥٨	٤٧	١٠	١١٥	
النسبة	٪٥٠	٪٤١	٪٩		٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن مفردات الاختبار وزعت علي الأهداف كآلاتي:

(٥٨) مفردة معرفة ، (٤٧) مفردة فهم ، (١٠) مفردة تطبيق وهذا يشير إلي أن المفردات شملت الأهداف المراد قياسها

٢-الاتساق الداخلى: كما حسب المؤلف الصدق عن طريق الاتساق الداخلى وهو عبارة عن معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للاختبار، وحذفت العبارات غير الدالة وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالى:-

جدول (٢١) الاتساق الداخلى لمفردات اختبار النصوص

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	*٠.٣٧	٢٤	*٠.٢٨	٤٧	٠.١٨	٧٠	*٠.٣٣	٩٣	*٠,٢٥
٢	*٠.٢٦	٢٥	*٠.٣٦	٤٨	٠.١٨	٧١	*٠.٤٠	٩٤	*٠.٣٣
٣	*٠.٣٣	٢٦	٠.١٧	٤٩	*٠.٣٤	٧٢	*٠.٢٤	٩٥	*٠.٣٣
٤	*٠.٤٠	٢٧	*٠.٢٤	٥٠	*٠.٣٩	٧٣	*٠.٣٣	٩٦	*٠.٣٢
٥	*٠.٢٤	٢٨	*٠.٣٣	٥١	*٠.٣٦	٧٤	*٠.٢٦	٩٧	*٠.٢٩
٦	*٠.٢٤	٢٩	*٠.٣٢	٥٢	*٠.٤٥	٧٥	٠.١٨	٩٨	٠.١٨
٧	*٠.٢٦	٣٠	*٠.٢٩	٥٣	*٠.٣٨	٧٦	*٠.٣٥	٩٩	*٠.٢٥
٨	*٠.٢٤	٣١	٠.١٨	٥٤	*٠.٣٤	٧٧	*٠.٢٥	١٠٠	*٠.٢٢
٩	*٠.٣٥	٣٢	*٠.٢٥	٥٥	*٠.٢٩	٧٨	*٠.٣٥	١٠١	*٠.٣٦
١٠	*٠.٢٥	٣٣	٠.١٨	٥٦	*٠.٤٠	٧٩	*٠.٢٥	١٠٢	*٠.٢٨
١١	*٠.٣٥	٣٤	*٠.٣٦	٥٧	*٠.٣١	٨٠	*٠.٢٤	١٠٣	*٠.٢٩
١٢	٠.١٧	٣٥	٠.١٨	٥٨	٠.١٨	٨١	*٠.٣٥	١٠٤	*٠.٣٣
١٣	*٠.٢٤	٣٦	*٠.٢٩	٥٩	*٠.٤٢	٨٢	*٠.٣١	١٠٥	*٠.٣٨
١٤	*٠.٣٥	٣٧	*٠.٣٣	٦٠	*٠.٤٧	٨٣	٠.١٨	١٠٦	*٠.٤٨
١٥	*٠.٣١	٣٨	*٠.٣٨	٦١	*٠.٣٨	٨٤	*٠.٣٢	١٠٧	*٠.٣١
١٦	٠.١٧	٣٩	*٠.٤٨	٦٢	*٠.٢٧	٨٥	*٠.٣٣	١٠٨	*٠.٤٤
١٧	*٠.٣٢	٤٠	٠.١٨	٦٣	*٠.٣١	٨٦	*٠.٣٩	١٠٩	*٠.٤١
١٨	*٠.٣٣	٤١	*٠.٤٤	٦٤	٠.١٨	٨٧	*٠.٣٠	١١٠	*٠.٣٦
١٩	*٠.٣٩	٤٢	*٠.٤١	٦٥	*٠.٤٢	٨٨	*٠.٢٣	١١١	*٠.٢٦
٢٠	*٠.٣٠	٤٣	*٠.٣٦	٦٦	*٠.٤٢	٨٩	*٠.٤٠	١١٢	*٠.٣٥
٢١	*٠.٢٣	٤٤	*٠.٢٦	٦٧	*٠.٣٥	٩٠	٠.١٨	١١٣	*٠.٢٨
٢٢	*٠.٤٠	٤٥	*٠.٣٥	٦٨	*٠.٤٢	٩١	*٠.٢٨	١١٤	*٠.٢٩
٢٣	٠.١٧	٤٦	*٠.٢٨	٦٩	*٠.٣٦	٩٢	*٠.٣٦	١١٥	*٠.٣٣

* دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات دالة إحصائياً عند مستوى٠٥. ٠ ماعدا العبارات رقم (١٢)،(١٦) ، (٢٣)،(٢٦)، (٣١، (٣٣)، (٣٥) ، (٤٠)، (٤٧)، (٤٨) (٥٨)، (٦٤)، (٧٥)، (٨٣)،(٩٠)،(٩٨) فهي غير دالة إحصائياً لذلك حذفت من الاختبار

ثبات اختبار النصوص :

حسب المؤلف الثبات عن طريق معادلة كيودر ريتشارد سون ٢٠ وبلغت قيمة معامل الثبات لهذا الاختبار٩٣. ٠ وهي دالة إحصائياً عند١ ٠. ٠ .

*كما حسب الثبات بالتجزئة النصفية وكان معامل الارتباط بين النصفين الفردي والزوجي ٨٨. ٠ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان – براون ٩٤. ٠ وهي دالة إحصائياً عند١ ٠. ٠ .

اختبار الكتابة :

استخدم المؤلف الطرق الآتية لحساب الصدق والثبات لاختبار الكتابة :

معاملات السهولة والصعوبة لاختبار الكتابة:

حسب المؤلف معاملات السهولة والصعوبة لكل عبارة على حدة في اختبار الكتابة وذلك بعد التطبيق على مائة تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الإعدادى بمدينة سوهاج . وتم حذف العبارات التي تقل صعوبتها عن ٢. ٠ أ، تزيد عن ٨. ٠ وفيما يلي عرض لمعاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار الكتابة.

جدول رقم (٢٢)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار الكتابة

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٠.٩٠	٠.١٠	٢٢	٠.٥٩	٠.٤١	٤٣	٠.١١	٠.٨٩
٢	٠.٦٢	٠.٣٨	٢٣	٠.٨٠	٠.٢٠	٤٤	٠.١٥	٠.٨٥
٣	٠.٢٥	٠.٧٥	٢٤	٠.٢٨	٠.٧٢	٤٥	٠.١٤	٠.٨٦
٤	٠.٧٩	٠.٢١	٢٥	٠.٨٤	٠.١٦	٤٦	٠.١٦	٠.٨٤
٥	٠.٧٠	٠.٣٠	٢٦	٠.٨٥	٠.١٥	٤٧	٠.٣٣	٠.٦٧
٦	٠.٧٢	٠.٢٨	٢٧	٠.٨٨	٠.١٢	٤٨	٠.٦١	٠.٣٩
٧	٠.٦٧	٠.٣٣	٢٨	٠.٨٠	٠.٢٠	٤٩	٠.٥٤	٠.٤٦
٨	٠.٧١	٠.٢٩	٢٩	٠.٥١	٠.٤٩	٥٠	٠.٦٥	٠.٣٥
٩	٠.٣٣	٠.٦٧	٣٠	٠.٤٤	٠.٥٦	٥١	٠.٧٠	٠.٣٠
١٠	٠.٣٨	٠.٦٢	٣١	٠.٥٥	٠.٤٥	٥٢	٠.٨٦	٠.١٤
١١	٠.٦١	٠.٣٩	٣٢	٠.٥٧	٠.٤٣	٥٣	٠.٣٦	٠.٦٤
١٢	٠.٦٢	٠.٣٨	٣٣	٠.٨٥	٠.١٥	٥٤	٠.٣٠	٠.٧٠
١٣	٠.٣٨	٠.٦٢	٣٤	٠.٢٥	٠.٧٥	٥٥	٠.٧٠	٠.٣٠
١٤	٠.٤٤	٠.٥٦	٣٥	٠.٨٨	٠.١٢	٥٦	٠.٦٨	٠.٣٢
١٥	٠.٥٨	٠.٤٢	٣٦	٠.٩١	٠.٠٩	٥٧	٠.٥٩	٠.٤١
١٦	٠.٤٤	٠.٥٦	٣٧	٠.٨٤	٠.١٦	٥٨	٠.٧٩	٠.٢١
١٧	٠.٥٨	٠.٤٢	٣٨	٠.٧٩	٠.٢١	٥٩	٠.٨٠	٠.٢٠
١٨	٠.٣١	٠.٦٩	٣٩	٠.٥٤	٠.٤٦	٦٠	٠.١٩	٠.٢١
١٩	٠.٢٥	٠.٧٥	٤٠	٠.٩٤	٠.٠٦	٦١	٠.٨٠	٠.٢٠
٢٠	٠.٤١	٠.٥٩	٤١	٠.٣٤	٠.٦٦			
٢١	٠.٥٣	٠.٤٧	٤٢	٠.٣٢	٠.٦٨			

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات اختبار الكتابة تتراوح معاملات السهولة والصعوبة لها من ٢.٠ إلى ٨.٠ ماعدا رقم (١)،(٢٥)، (٢٦)، (٢٧)، (٣٣) (٣٥)، (٣٦)، (٣٧)، (٤٠)، (٤٣)،(٤٤)،(٤٥)،(٤٦)،(٥٢) لذلك حذفت من الاختبار.

صدق الاختبار: استخدم المؤلف ما يلي:

أ-صدق المحتوى.

حيث عرض المؤلف الاختبار على مجموعة من الأخصائيين وقام بتفريغ النتائج كالتالي:

جدول رقم (٢٣)

مواصفات مفردات اختبار الكتابة

الموضوعات	الأهداف الإجرائية وأرقام الأسئلة			مجموع الأسئلة	النسبة
	معرفة	فهم	تطبيق		
أسئلة عامة	السؤال الخامس (أ،ب،ج)	السؤال الرابع (أ،ب،ج،د، هـ،و)	السؤال السادس (أ،ب، ج،د،هـ)	١٤	٢٣٪
تدريبات على رسم الهمزة في أوضاعها المختفة وانواعها	السؤال الثاني أ(١،٢) ب(١،٢)ج،د،هـ و(١،٢) ل،م	السؤال الأول ١،٢،٣،٤،٥،٦،٧، ٨،٩	السؤال الثالث ويتكون من ٢٧ سؤالاً	٤٧	٧٧٪
مجموع الأسئلة	١٤	١٥	٣٢	٦١	
النسبة	٢٣٪	٢٥٪	٥٢٪		١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن مفردات الاختبار وزعت علي الأهداف كالآتي:

(١٤)مفردة معرفة، (١٥) مفردة فهم، (٣٢) مفردة تطبيق وهذا يشير إلي أن المفردات شملت الأهداف المراد قياسها.

ب-الاتساق الداخلي: كما حسب المؤلف الصدق عن طريق الاتساق الداخلي وهو عبارة عن معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للاختبار، وحذفت العبارات غير الدالة وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:-



جدول (٢٤)

الاتساق الداخلى لمفردات اختبار الكتابة

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٤٤*	١١	٠.٤٤*	٢١	٠.٣٤*	٣١	٠.٠٧	٤١	٠.٥٠*
٢	٠.٤٣*	١٢	٠.٢٨*	٢٢	٠.٤٤*	٣٢	٠.٠٥	٤٢	٠.٣٢*
٣	٠.٤٧*	١٣	٠.٣٩*	٢٣	-٠.٠٧	٣٣	-٠.٠٤	٤٣	٠.٢٣*
٤	٠.٥٠*	١٤	٠.٢٨*	٢٤	٠.٢٤*	٣٤	٠.١٠	٤٤	٠.٣٩*
٥	٠.٤٤*	١٥	٠.٣٩*	٢٥	٠.١٢	٣٥	٠.٤٤*	٤٥	٠.٣٦*
٦	٠.٣٤*	١٦	٠.٢٨*	٢٦	٠.٠٣	٣٦	٠.٣١*	٤٦	٠.٣٩*
٧	٠.٤٣*	١٧	٠.٢٨*	٢٧	٠.٠٠	٣٧	٠.٣٦*	٤٧	٠.٣٦*
٨	٠.٢٤*	١٨	٠.٢٩*	٢٨	٠.٢٥*	٣٨	٠.٥٢*		
٩	٠.٢٣*	١٩	٠.٢٣*	٢٩	٠.٤٣*	٣٩	٠.٤٥*		
١٠	٠.٣٧*	٢٠	٠.٣٣*	٣٠	٠.٤٧*	٤٠	٠.١٩		

* دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات دالة إحصائياً عند مستوى٠.٠٥ ماعدا العبارات رقم (٢٣).(٢٥) . (٢٦).(٢٧). (٣١). (٣٢). (٣٣) . (٣٤). (٤٠) فهى غير دالة إحصائياً لذلك حذفت من الاختبار.

ثبات اختبار الكتابة :

حسب المؤلف الثبات عن طريق معادلة كيودر ريتشارد سون ٢٠ وبلغت قيمة معامل الثبات لهذا الاختبار٠.٩١ وهي دالة إحصائياً عند ٠.٠١ .



*كما حسب الثبات بالتجزئة النصفية وكان معامل الارتباط بين النصفين الفردي والزوجي ٠.٩٩ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان -براون ٠.٩٩ وهي دالة إحصائياً عند ٠.٠١.

زمن الاختبارات التحصيلية :

حسب المؤلف زمن الاختبارات التحصيلية برصد الزمن الذي استغرقه كل تلميذ من أفراد العينة الاستطلاعية ووجد أن متوسط الزمن اللازم لكل اختبار كالآتي :

١-اختبار القراءة	نصف ساعة .
٢-اختبار النحو	ساعة ونصف .
٣-اختبار النصوص	ساعة وربع.
٤-اختبار الكتابة	نصف ساعة.

طريقة تصحيح الاختبارات التحصيلية :

أعد المؤلف مفتاحاً للتصحيح حتى تسهل عملية التصحيح ، كما أعطى لكل إجابة صحيحة درجة واحدة .

الصورة النهائية للاختبارات التحصيلية :

بعد أن اطمأن المؤلف إلى صدق وثبات الاختبارات التحصيلية للاستخدام في الدراسة الحالية، قام المؤلف بكتابة هذه الاختبارات في صورتها النهائية وكانت كالتالي :

١-اختبار القراءة واشتمل على (٤٤) سؤالاً

٢-اختبار النحو واشتمل على (١٣٤) سؤالاً

٣-اختبار النصوص واشتمل على (٩٩) سؤالاً

٤-اختبار الكتابة واشتمل على (٣٨) سؤالاً

ثالثاً : عينة الدراسة الأساسية وإجراءات اختيارها:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٥٤٠) تلميذاً وتلميذة من الصف الثاني الإعدادي ، وقد روعي عند اختيار العينة أن يتوافر فيها بعض الشروط حتي تتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وذلك كما يلي :

١-اختار المؤلف العينة من الصف الثاني الإعدادي للأسباب الآتية :

أ-لأهمية مرحلة المراهقة ، إذ أن المراهقين يتعرضون لتغيرات في جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والوجدانية وهذا يدعو إلي دراسة هذه التغيرات وخاصة الوجدانية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي .

ب-إن مفهوم الذات يعدل ويعاد بناؤه خلال مرحلة المراهقة . (حامد زهران ، ١٩٩٠م ص ص٢٧٣-٢٧٨) ، (عبد العلي الجسماني ، ١٩٩٤م ، ص ص ١٨٥-١٨٦).

ج-أشارت كاميليا عبد الفتاح ١٩٧٤م إلى أن عملية المقارنة بين الفرد والآخرين تظهر بوضوح في مرحلة المراهقة وتلعب دوراً هاماً في مفهوم الذات لدى الأفراد. ومفهوم الذات لا يظهر بوضوح إلا عندما يصبح الفرد إجتماعياً.(كاميليا عبد الفتاح، ١٩٧٤م ، ص ٤٨).

وإذا كان التفاعل الاجتماعي يتاح بصورة واسعة في مرحلة المراهقة فهذا يدعو إلى دراسة مفهوم الذات اللغوية في هذه المرحلة.

ومن خلال الإطار النظري للبحث الحالي ومن خلال الدراسات السابقة تم تحديد العينة الأساسية للبحث الحالي بشرط أن يتحقق في التلميذ الشروط الآتية:

(١)أن يؤدي التلميذ التطبيق على جميع الاختبارات في الدراسة الحالية.

(٢)أن يكون التلميذ واقعاً في الإعشاري السادس والسابع والثامن في اختبار القدرة العامة (الذكاء) أي من يحصلون على ٣١ درجة حتى ٣٧ درجة خام على هذا الاختبار.

(٣)أن يكون التلميذ من طبقة متوسطة المستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي.

(٤)أن يكون التلميذ مستجداً في فرقته.

ويبين جدول (٢٥) العينة الأساسية للدراسة الحالية قبل وبعد استبعاد بعض المفحوصين الذين لم تنطبق عليهم الشروط السابقة وقد اختيرت العينة عشوائياً كمايلي :

جدول (٢٥)

العينة الأساسية للدراسة الحالية

المدرسة	ذكور	إناث	المستبعدون		العدد النهائي	
			ذكور	إناث	ذكور	إناث
مدرسة هدى شعراوي		١١٠		٥		١٠٥
مدرسة ناصر الإعدادية بنات		١٣٦		١٧		١١٩
مدرسة عمر بن الخطاب	١٠٥		٢٢		٨٣	
مدرسة طارق بن زياد	٦٨		١٣		٥٥	
مدرسة صلاح سالم	٥١		١٤		٣٧	
مدرسة النبوي المهندس المشتركة	١١٦	٥٥	٢١	٩	٩٥	٤٦
المجموع	٣٤٠	٣٠١	٧٠	٣١	٢٧٠	٢١٠

كما يبين الجدول التالي المتوسط والمدى العمرى لعينة الدراسة الأساسية

جدول (٢٦)

المتوسط والمدى العمرى لعينة الدراسة الأساسية

العينة الأساسية	المتوسط	المدى العمرى	
		من	إلى
٥٤٠تلميذا وتلميذة	١٢.٥سنة	١٢سنة	١٣سنة

رابعاً: منهج الدراسة وخطواتها:

أ-استخدم المؤلف المنهج الوصفي التحليلي للتحقق من صحة فروض الدراسة .

ب-خطوات الدراسة: تضمنت الدراسة الخطوات التالية :

١-المشكلة وأهميتها وتحديد موضوع الدراسة .

٢-الإطار النظرى والمفاهيم الأساسية في الدراسة .

٣-البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدارسي .

٤-إجراءات الدراسة الميدانية وتمثلت في أدوات الدراسة وطرق ضبطها إحصائياً وعينة الدراسة وطرق اختيارها وطرق المعالجة الإحصائية للنتائج .

٥-تطبيق أدوات الدراسة علي عينة الدراسة الميدانية .

٦-تصحيح أدوات الدراسة ثم تحليل النتائج إحصائياً وتفسيرها مع تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة تبعاً لما كشفت عنه الدراسة من نتائج .

خامساً :الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية :

قام المؤلف بإجراء التحليلات الإحصائية بواسطة الحاسب الآلي بمركز الإدارة والحسابات الإليكترونية بمركز الأهرام بالقاهرة. وقد اعتمدت الدراسة الحالية في تحليل البيانات على الطرق الإحصائية التالية:

١-المتوسط الحسابي .

٢-الانحراف المعياري.

٣-معامل الارتباط

٤-الفروق بين معاملات الارتباط.

٥-تحليل الانحدار المتعدد.

٦-التحليل العاملى .

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية :

١- إبراهيم وجيه محمود.(١٩٨٦م). القدرات العقلية. القاهرة : دار المعارف.

٢- ———— (١٩٩٤م). التعلم . القاهرة : دار المعارف.

٣- أحمد زكى صالح .(١٩٧٩م). علم النفس التربوى . ط١١. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

٤- أرنوف وينج .(١٩٨١م). نظريات ومشكلات فى سيكولوجية التعلم. ترجمة عادل الأشول وآخرين. القاهرة : دار ماكجر وهيل للنشر.

٥- المهدى محمود سالم .(١٩٩٢م). "العلاقة بين اتجاه الطلاب نحو العلوم وكل من تحصيلهم لها ومفهوم الذات الأكاديمية واتجاه الأسرة والأصدقاء نحو العلوم فى بيئتين مختلفتين بمراحل التعليم العام ". مجلة البحوث النفسية والتربوية. تربية المنوفية. العدد الخامس. السنة الثامنة. ص ص ١٥٣-١٩٠.

٦- انتصار يونس .(١٩٧٨م). السلوك الإنسانى. القاهرة : دار المعارف.

٧- إيناس نجيب أنيس .(١٩٩٢م). "مفهوم الذات للطفل وعلاقته بمستوى التحصيل". رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة". جامعة عين شمس.

٨- جابر عبد الحميد جابر.(١٩٦٤م). تقبل الطفل لذاته وأثره فى تربيته. صحيفة التربية. العدد الرابع. السنة السادسة عشر. ص ص٧٠-٧٢.

٩- ————(١٩٨٠م). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الأداء

النحوى لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدارس القطرية. مجلة مركز البحوث التربوية. المجلد الأول. جامعة قطر. ص ص ١٩٧-١٩٩.

١٠- جمعة سيد يوسف .(١٩٩٠م). سيكولوجية اللغة والمرض العقلى. سلسلة عالم المعرفة. العدد ١٤٥. الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

١١- جوديث جرين .(١٩٩٠م). التفكير واللغة. ترجمة عبد الرحيم جبر. القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٢-جورج إم غازدرا وكورسينى وآخرون. (١٩٨٣م). نظريات التعلم. ترجمة على حسين حجاج. سلسلة عالم المعرفة. العدد ١٠٨ . الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

١٣- جورج كلاس .(١٩٨٤م). الألسنية ولغة الطفل العربي. المنشورات الجامعية: بيروت.

١٤- جون ليونز.(١٩٨٥م). نظرية تشومسكى اللغوية. ترجمة وتعليق حلمى خليل. ط٦. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

١٥- حامد عبد السلام زهران (١٩٧٤م). علم النفس الاجتماعي. ط٣. القاهرة : عالم الكتب.

١٦- ــــــــــــــ(١٩٧٧م). علم النفس النمو الطفولة والمراهقة. ط٤. القاهرة: عالم الكتب.

١٧- ــــــــــــــ(١٩٧٨م). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

١٨- ــــــــــــــ(١٩٩٠م). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. ط٥. القاهرة: عالم الكتب.



١٩- حسن شحاتة (١٩٩٣م). " الكفاءة اللغوية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ التعليم الأساسى" أساسيات التدريس الفعال فى العالم العربى. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. ص ص ٥٥-٩١.

٢٠- حمدان على نصر. (١٩٨١م). " علاقة اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوى نحو اللغة العربية بتحصيلهم لمهارات الاستيعاب اللغوى والنحو فى الأردن". رسالة ماجستيرغير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.

٢١- حمزة حمزة أبو النصر. (١٩٩١م). " علاقة استخدام القواعد النحوية بكل من صحة فهم المقروء وسلامة التعبير الكتابى عند طلاب كلية التربية". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنصورة.

٢٢- خلف أحمد عبد الرسول. (١٩٩٩م). استخدام بعض العوامل غير المعرفية فى التنبؤ بالنجاح الدراسى لدى عينة من طلاب الشهادة الثانوية العامة لمدينة سوهاج. المجلة التربوية. كلية التربية بسوهاج. العدد الرابع عشر. ص ص ١٨١-٢٢٢.

٢٣- خلف أحمد مبارك. (١٩٨١م). "مفهوم الذات لدى الطفل الوحيد فى الأسرة وعلاقته بالتكيف الشخصى والاجتماعى". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بسوهاج. جامعة أسيوط.

٢٤- دين كيث سايمنتن. (١٩٩٣م). العبقرية والإبداع والقيادة. ترجمة شاكر عبد الحميد. سلسلة عالم المعرفة. العدد ١٧٦. الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

٢٥- رمضان محمد القذافى. (١٩٩٣م). الشخصية نظرياتها. اختباراتها وأساليب

قياسها. طرابلس: منشورات الجامعة المفتوحة.

٢٦- ريتشارد.م سوين. (١٩٧٩م). علم الأمراض النفسية والعقلية. ترجمة أحمد عبد العزيز. القاهرة : دار النهضة العربية.

٢٧- زكي نجيب محمود. (١٩٧٣م). الجبر الذاتي. القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٨- زينب محمد أبوالعينين. (١٩٩٣م). "نمو تقدير الذات في السلوك الأكاديمي والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين بالمملكة العربية السعودية وعلاقته بالتحصيل الدراسي". مجلة التربية. جامعة الأزهر. العدد ٢٨. ص ص ١-٤٠.

٢٩- زينب محمود شقير.(١٩٨١م). " أنماط رعاية اليتيم وتأثيرها على مفهوم الذات في عينة من الأطفال بالأردن ". مجلة العلوم الاجتاعية. العدد الثالث. الكويت.

٣٠- سعد جلال . (١٩٥٩م). المرجع في علم النفس. القاهرة : مؤسسة المطبوعات الحديثة.

٣١- سعدية بهادر. (١٩٨٣م). من أنا. الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

٣٢- سناء محمد سليمان. (١٩٩٤م). الميول الدراسية والترفيهية والاجتماعية والمهنية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. بحث غير منشور. كلية البنات. جامعة عين شمس.

٣٣- سيد محمد غنيم. (١٩٧٥م). سيكلوجية الشخصية ، محدداتها ، قياسها ، نظرياتها. القاهرة : دار النهضة العربية.

٣٤- صالح حزين السيد. (١٩٩٥م). مدى قدرة مقياس مفهوم الذات على التنبؤ بالتحصيل الدراسي الفعلي. مجلة علم النفس. القاهرة : العدد الرابع والثلاثون. ص ص ٣٨-٥٨.



٣٥- طه عبد العظيم حسين . (١٩٨٧م). " العلاقة بين مفهوم الذات والإيجابية لدى طلاب المرحلة الجامعية ". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق. فرع بنها

٣٦- طلعت منصور وحليم بشاى (١٩٨٢م). دليل مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٧-عادل عز الدين الأشول. (١٩٨٤م). مقياس مفهوم الذات للأطفال. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٨- عبد الباسط خضر عاشور. (١٩٨٦م). "دراسة أثر تعلم لغة أجنبية في سن مبكرة على النمو اللغوى للطفل فى اللغة القومية". رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية- جامعة الزقازيق.

٣٩- عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٥م). مقياس المستوى الاجتماعي-الاقتصادى للأسرة. ط٢. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٠- عبد العزيز القوصى (١٩٨١م). أسس الصحة النفسية. القاهرة : مكتبة النهضة العربية.

٤١- عبد العلى الجسمانى (١٩٩٤م). سيكولوجية الطفولة والمراهقة. لبنان : الدار العربية للعلوم.

٤٢- عبد الفتاح محمد دويدار. (١٩٩١م). "مفهوم الذات بوصفه دالة لبعض متغيرات الشخصية لدى الأطفال". دراسة سيكومترية استدلالية- المؤتمر الثانوى الرابع للطفل المصرى. المجلد الأول. ص ص ٢٧٥-٢٩٢.

٤٣- عبد المجيد سيد أحمد (١٩٨٢م). علم اللغة النفسي. الرياض : عمارة شئون المكتبات



جامعة الملك سعود.

٤٤- عبد الهادى السيد عبده وفاروق السيد عثمان. (١٩٩٥م). سيكولوجية القراءة. القاهرة: دار المعارف.

٤٥- عثمان أمين. (١٩٧٥م). فلسفة اللغة العربية. القاهرة : الدار المصرية للتأليف والترجمة.

٤٦- على الجمبلاطى وأبوالفتوح التوانسى. (١٩٧٥م). الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية. ط٢. القاهرة : دار نهضة مصر للطبع والنشر.

٤٧- على محمد الديب (١٩٩١م). " نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسى". مجلة علم النفس. القاهرة : العدد العشرين. ص ص ١٠٠-١٠٧.

٤٨- غسان خالد بادى (١٩٨٢م). " تحديد عوامل السهولة والصعوبة فى المادة المقروءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.

٤٩- عطوف محمود ياسين (١٩٨١م). اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال. بيروت : دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٠- فتحى السيد محرز لطفى. (١٩٩٢م). "أثر تفاعل كل من القدرة اللفظية والميل نحو اللغة مع أسلوب التعلم على التحصيل النحوى". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر.

٥١- فتحى على يونس. (١٩٩٦م). تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار). القاهرة : دار الفكر العربى.

٥٢- فؤاد أبو حطب وآمال صادق. (١٩٩١م). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٣- فؤاد البهي السيد (١٩٥٨م). الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى. القاهرة : دار الفكر العربي.

٥٤- ــــــــــــ (١٩٧٩م). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط٣. القاهرة : دار الفكر العربي.

٥٥- كالفن هول. ج ليندزي. (١٩٧٨م). نظريات الشخصية. ترجمة فرج أحمد فرج وآخرين. ط٢. القاهرة : دار الشايع للنشر.

٥٦- كاميليا عبد الفتاح. (١٩٧٤م). مفهوم الذات لدى الشباب. الكتاب السنوي للجمعية المصرية للدراسات النفسية. القاهرة. ص ص ٢٣٧-٢٤٤.

٥٧- ــــــــــــ(١٩٧٦م). سيكولوجية المرأة والمناصب الإدارية. الكتاب السنوي للجمعية المصرية للدراسات النفسية. القاهرة. ص ص ٢١٤-٢٣٥.

٥٨- كمال دسوقي. (١٩٧٩م). النمو التربوي للطفل والمراهقة. بيروت: دار النهضة العربية.

٥٩- ليلى عبد الحميد عبد الحافظ (ب.ت). تقنين مقياس تقدير الذات في السلوك الأكاديمي. (كراسة التعليمات). القاهرة : دار النهضة العربية.

٦٠- مارك ريشل (١٩٨٦م). اكتساب اللغة. ترجمة كمال بكداش. بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

٦١- محروس فرغلي عبد الحليم (١٩٩٤م). " بعض العوامل المرتبطة بتعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم العام والأزهري والخاص". رسالة

دكتوراه غير منشورة . كلية التربية بسوهاج. جامعة أسيوط.

٦٢- محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادى. (١٩٨٤م). التدريس في اللغة العربية. الرياض : دار المريخ للنشر.

٦٣- محمد السيد علوان (١٩٩٥م). المجتمع وقضايا اللغة. القاهرة : دار المعرفة الجامعية.

٦٤- محمد خير رزق الله بخيت (١٩٨١م). " العلاقة بين مفهوم الذات والتفوق والتأخر التحصيلى لدى طلاب المرحلة الثانوية بالسودان". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.

٦٥- محمد عبدالعزيز العلاف (د.ت). اختبار المهارات الأساسية للقراة الصامتة عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. (كراسة التعليمات والأسئلة). القاهرة: مطابع الناشر العربي.

٦٦- محمد على مصطفى. (١٩٨٤م). اختبار القدرة العامة (الذكاء) للمرحلة الإعدادية. القاهرة : دار النهضة العربية.

٦٧- محمد عماد الدين إسماعيل (١٩٨٩م). الطفل من الحمل إلى الرشد. الكويت: دار القلم.

٦٨- ـــ (د.ت). اختبار مفهوم الذات للكبار. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٦٩- محمود عطا محمود حسين (١٩٧٨م). " دراسة مقارنة فى بعض سمات الشخصية للمتفوقين والمتأخرين تحصيلياً ". رسالة دكتوراة منشورة. كلية الآداب. جامعة عين شمس.

٧٠- ـــــــــــــ (١٩٧٨م). "دراسة عن مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة والانفعالية". مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت.



٧١- مديحة محمد العزبي. (١٩٨٥م). "مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي والتقييم المدرك من الآخرين". (في) بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس. القاهرة : الجمعية المصرية للدراسات النفسية. ص ص ٢٤٩-٢٦٦.

٧٢- مديحة محمود محمود. (١٩٧٩م). " دراسة لبعض العوامل المرتبطة بتقبل الذات وتقبل الآخرين لطالبات جامعة أسيوط". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية . جامعة أسيوط.

٧٣- مصطفى زكي التوني. (١٩٨٩م). المدخل السلوكي لدراسة اللغة في ضوء المدارس والاتجاهات الحديثة في علم اللغة. حوليات كلية الآداب. الحولية العاشرة. ص ص ٧-١٣١.

٧٤- مصطفى فهمي. (١٩٧٥م). علم النفس الاجتماعي. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٥- ممدوحة محمد سلامة. (١٩٨٥م). سيكلوجية الشخصية . كلية الآداب . جامعة الزقازيق.

٧٦- ميخائيل أسعد ومالك مخول (١٩٨٢م). مشكلات الطفولة والمراهقة. ط.٢ . بيروت: دار الآفاق الجديدة.

٧٧- ميشال زكريا (١٩٨٤م). مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

٧٨- ــــــــــــــ (١٩٨٦م). الملكة اللسانية في مقدمة بن خلدون. دراسة ألسنية. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

٧٩- نادية محمد عبد السلام (١٩٨٣م). دراسة تجريبية للعوامل الداخلة في القدرة

اللفظية باستخدام التحليل العاملي. القاهرة : مطبعة جامعة عين شمس.

٨٠- نادية محمود الشريف (١٩٩٠م). الأسس النفسية للخبرات التربوية وتطبيقاتها لتعليم وتعليم الطفل. الكويت : دار القلم.

٨١- ناهد رمزي (ب.ت). سيكولوجية المرأة. القاهرة : دار النهضة العربية.

٨٢- نايف خرما وعلى حجاج (١٩٨٨م). اللغات الأجنبية وتعلمها - سلسلة عالم المعرفة. العدد ١٢٦. الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٨٣- نبيه إبراهيم إسماعيل. (١٩٨٣م). دراسات ومقالات في علم النفس. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٤- نجوى السيد محمود (١٩٨٨م). "مفهوم الذات لدى العامل المشكل وعلاقته بإنتاجه في الصناعة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب . جامعة الزقازيق.

٨٥- نجيب الفونس خزام (١٩٩٠م). أبعاد مفهوم الذات لدى الطلاب الجامعيين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٦- ________ (١٩٩٠م). البنية العاملية للصورة العربية لاستبيان وصف الذات SDQIII ودراسة على الطلاب الجامعيين بسلطنة عمان. ضمن بحوث المؤتمر السادس لعلم النفس في مصر. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. ص ص ٣٧٩-٤٠٦.

٨٧- نوال محمد عطية (١٩٩٥م). علم النفس اللغوي. ط.٣ . القاهرة : المكتبة الأكاديمية.

٨٨- والاس د. لابين ، بيرت جرين. (١٩٧٩م). بحوث نفسية وتربوية. ترجمة سيد محمد خير الله. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٩- وليم فيتس (١٩٨٥م). مقياس تنسى لمفهوم الذات. ترجمة صفوت فرج وسهير كامل. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٠- يحيى هندام، وسعيد يس. (١٩٧٣). تفضيلات التلاميذ للمواد الدراسية في المرحلة الإعدادية. أبحاث في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: دار النهضة العربية.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

91-Abdel Mawgood, M.E. (1973). "The Self Concept of Academic Ability among American Indian Students". Washington: Central Washington State College., Ellensburg.

92-Ames, C. & Felder, D.W.(1971). "Effect of Self- Concept on Children's Causal Attribution and Reinforcement". Journal of Educational Psychology. V.1, N. 5,PP.613–619.

93-Bernadette, G. Et. Al., (1984). "Human Sex Differences in Self– Concept". Journal of Psychological Reports. V. 55, N.3, PP. 939-942.

94-Brown, H.D.(1980). Principles of Language Learning and Teaching. Engle Wood cliffs, N.Y., Prentice-Hall.

95-Burke, J.P, Ellison, G.C. & Hunt, J.P.(1985). "Measuring Academic Self-Concept in Children : Acomparison of Two Scales". Psychology in The Schools, V. XX11, N.3, PP. 260-264.

96-Byrne. B.M. (1984). "The General/ Academic Self-Concept Nomological Network": Areview of Educational Research. V. 54, PP. 427-4566.

97-_________, Shavelson, R.J. (1986). "On Gender Differences in the Structure of Adolescent Self – Concept. American" Educational Research Association. V. 70 April.

98-_________, & Shavelson, R.J. (198). "On the Structure of Adolescent Self – Concept". Journal of Educational psychology, V. 78, N.6, PP. 473-481.

99-_________, Shavelson, R.J. (1987). "Adolescent Self – Concept: The Assumption of Equivalent Structure Across Gender". American Educational Research Journal. V.24, PP. 365-385.

100-________, & Worth Gavin, D.A. (1996). "The Shavelson Model Revisited:Testing for the Structure of Acadumic Self-Concept Across Pre-Early and Late Adolescents" Journal of Educational Psychology. V. 88, N.2, PP. 215-226.

101-Calsyn, R. & Kenny, D. (1977). "Self – Concept of Ability and Perceived Evaluations by Others: Cause or Effect of

Academic Achievement?". Journal of Educational Psychology. V. 69, PP. 136-145.

102-Champan, J.W. & Tummer, W.E. (1995). "Development of Young Children's Reading Self – Concepts: An Examination of Emerging Subcomponents and Their relationship with Reading Acheivement". Journal of Educational Psychology, V. 87, N. 1, PP. 154-167.

103-Chengmo, B. (1996). "The Humanities and Social Sciences". D.A.I. V. 57, N.3, P.981.

104-Chomsky, N. (1964). Areview of B.F. Skinner's Verbal Behaviour, (The Structure of Language, Reading in the Philosophy of Language by Jerry, A. Fooder, Jerrold, J., Katz, New Jersy, Engle Wood, Printice – Hall, INC.

105-________, (1965). Aspects of Theory of Syntax. Cambridge: Mit. Press.

106-Daniel, A.W. & Spratte, J.E. (1987). "Cognitive Consequence of Contrasting Pedagogies: The Effect of Quranic Preschoding in Morocco". Child Development. V. 58, N. 5, PP. 1207-1219.

107-Delugach, R.R., Et. Al., (1992). "Self-Concept: Multidimensional Construct Exploration". Psychology in The Schools, V. 29, N.3, PP. 213-223.

108-Driesler, K. (1994). "Self-Concept, Locus of Control and The Home Environment as predictors of Reading Comprehension in Eighth- Grade Students". D.A.I. V. 55 N. 3, P. 510.

109-Eccles, J.S. (1985). "Why Doesn't Jane run? Sex Differences in Educational and Occupational Patterns". In F.D. Horowitz & M. O'Brien (EDS), The Gifted and Talented. Developmental Perspectives. (PP. 251-291) Washington: American Psychological Association.

110-________, (1987). "Gender Roles and Achievement Patters: An Expectancy Value Perspective". In J.M. Reinish, L.A. Rosenblum, & S.A. Sanders (EDS), Masculinity / Femininity: Basic Perspectives. (PP. 240-280). New York: Oxford University Press.

111-________, Wigfield, A., Harold, R.D. & Blumenfeld, P. (1993). "Age and Gender Differences in Children's Self and Task

Perceptions during Elementary School". Child Development. V. 64, PP. 830-847.

112-Ethel, M.B. (1996). "Racial and Global Self- Concept as they related to Academic Achievement in Affrican-Americans". D.A.I. V.57, N. 3, P. 1018.

113-Gardner, R. Et. Al., (1989). "Second Language Learning an Immersion Programe: Factors in Fluencing Acquisition and Retention". Journal of Language and Social Psychology .V. 8k N.5, PP. 287-304.

114-Gibby, Gibby. (1967). "The Effect of Stress resulting from Academic Failure". J. Chin Psychod.

115-Gibson, C.C. (1996). "Toward an Understanding of Academic Self-Concept in Distance Education". American Journal of Distance Education. V. 10, N.1, PP 23-36.

116-Greene, J., (1972). Psycholinguistics, Chomsky and Psychology, England, Penguin Books, Ltd.

117-Hansford, B.C. & Hattie, J.A. (198).. "The Relationship between Self-Concept and Achievement/ Performance Measures". Review of Educational Research. V. 52, PP. 123-142.

118-Harris, B.M. & Hassemer, W.G. (1972). "Some Factors Affecting The Complexity of Children's Sentences: The Effects of Modeling, Age, Sex and Bilingualism". Journal of Experimental Child Psychology. V. 3, PP. 447-455.

119-Marter, S. (1982). "The Percieved Competence Scale for Children" .Child Development. V. 53, PP. 87-97.

120-________, & Pike R. (1984). "The Pictorial Perceived Competence Scale for Young Children". Child Development. V. 55, PP. 1962-1982.

121-Henein, R.A. (1978). "Self-Concept as A Predictor of Academic Achievement and Educational Attainment". D.A.I. V.39, (6.A) P. 3471.

122-Hjelle, L.A. & Ziegler, A.J. (1981). Personality Theories. Second Edition. New York, Mc Grow-Hill Inc.,

123-Jacobs, R. A. & Rosenboum, P.S., (1968). English Transfor - Mational Grammer, London, Blais Dell Publising Company.

124-Jan, P. (1991). "Pupils Progress in Reading and Mathematics during Primary School: Association with Ethnic Group and Sex". Educational Research. V. 33, N.2, PP. 133-141.

125-Jim, B. (1993). "An Examination of Self-Concept and Academic Achievement in a Newly Coeducational Environment". D.A.I. V.53, N. 10, P. 3475.

126-Ketchman, Et. Al. (1977). "Self Attitudes of the Intellectually and Socially Advanced Self-Concept Scale". Psychology Department. V. 40, N.1, PP. 111-116.

127-Knuver, J.M. & Brandsma, H.P. (1991). "Affects of School and Classroom Characteristics on Pupil Progress in Language Arithmetic". American Educational Research Journal. PP. 777-788.

128-Kyriocou, K.M. (1995). "Home Environment and its Relationship to Self-Concept, Attitude toward School. Educational Aspiration, Career Expectations and Achievement of High School Students in Cyprus". D.A.I., V. 56, N.6, P. 2194.

129-Liuquanxin. (1996). "Role of Academic Attribution and Academic Self-Concept in Academic Achievement" .D .A .I. V. 57, N.4, P. 1486.

130-Love, W. (1993) . "A Study of Children Fears and Relationship to Achievement Level and Self-Concept". D.A.I. V. 53, N.8, P.2751.

131-Lukman, M.Y. (1979). "Motivation to Learn and Language Profiency". Language Learning. V. 22, N. 2, PP. 261-273.

132-Lyons, J. (1972). Structural Semantics. Oxford.

133-Marsh. H.W. (1984). "Self-Concept, Social Comparison and Ability Grouping: Areply to Kulik and Kulik". American Educational Research Journal. V. 21, N. 4, PP. 799-806.

134-________, (1986). "Verbal and Mathematics Self-Concepts: an Internal/External Frame of Reference Model". American Eduactional Research Journal. V. 23, PP. 129-149.

135- Marsh. H.W, (1989). *"Age and Sex Effects in Multipledimensions of Self-Concept; Pre-adolescence to Adulthood".Journal of Educational Psychology. V. 81, N. 3, PP. 417-430.*

136-________, *(1990). "The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model". Journal of Educational Psychology. V. 82, N. 4. PP. 623-636.*

137-_________, *(1990). "The Causal Ordering of Academic Self-Concept and Academic Achievement". Journal of Educational Psychology. V. 82, N. 4, PP. 646-656.*

138-_________, *(1990). "The Influence of Internal and External Frame of Reference on the Formation of Mathematics and English Self-Concept". Journal of Educational Psychology. V. 82, PP. 107-116.*

139-_________, *(1993). "Academic Self-Concept: Theory Measurement and Research. In J.Suls (ED.), Psychological Perspectives on The Self (V.4, PP. 59-98) Hillsdale, NJ:Erlbaum.*

140-_________, *(1993). "The Multidimensional Structure of Academic Self-Concept: Invariance over Gender and Age". American Educational Research Journal. V. 30, N. 4, PP. 841-860.*

141-_________, *Et. Al., (1983). "Self-Concept: The Construction Validity of Interpretations Based on the SDQ". Journal of Personality and Social Psychology. V. 45, N.1, PP. 173-186.*

142-_________, *Barnes, J., Cairns, L. & Tidman, M. (1984). "The Self Description Questionnaire (SDQ). Age and Sex Effects in The Structure and Level of Self-Concept for Preadolescent Children". Journal of Educational Psychology. V. 76, PP. 940-956.*

143-_________, *Byrne, B.M, (1988). "A Multifaceted Academic Self-Concept: Its Hierarchical Structure and its Relation to Academic Achievement". Journal of Educational Psychology. V. 80, N. 3, PP. 360- 380.*

144-_________, *Craven, R.G. & Debus, R. (1991). "Self- Concepts of Young Children 5 to 8 Years of Age: Measurement and Multidimensional Structure". Journal of Educational Psychology. V. 83, PP. 377-392.*

145- Marsh. H.W,Parker, J. (1984). "Determinants of Student Self-Concept: Is it Better to Be Arelatively Bigfish in A Small Pond even if You Don't Learn to Swim as Well". Journal of Personality and Social Psychology. V. 47, PP. 213-231

146-________, Parker, J. & Barnes, J. (1985). "Multidimentional Adolescent Self-Concept: Their Relationship to Age, Sex and Academic Measures". American Educational Research Journal. V. 22, N.3, PP. 422-444.

147-________, & Shavelson, R. (1985). "Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure". Educational Psychologist, V. 20, PP. 107-125.

148-________. Smith, I.D.&Barnes, J., (1983). "Multitrait-Multidimethod Analyses of the Self description Questionnaire: Student-Teacher Agreement on Multidimensional Ratings of Student self-Concept". American Educational Research. V. 20, N. 3, PP. 333-357.

149-________. Smith, I.D. & Barnes, J. (1985). "Multidimensional Self-Concept: Relationships with Sex and Academic Ability". Journal of Educational Psychology. V. 77, PP. 581-596.

150-________, & Yeung, A.S., (1997). "Course Work Selection Relations to Academic Self-Concept and Achievement". American Educational Research Journal. V. 34, N.4, PP. 691-720.

151-Mary, L.R. (1996). "The Effects of Co-Operative Learning on The Academic Self-Concept and Academic Achievement". D.A.I. V.57, N.5, P. 1951.

152-Meece, J.L., (1982). "Sex Differences in Mathematics Achievement: Toward A Model of Academic Choice", Psychological Bulletin. V. 91, PP. 324-348.

153-Muller, Et. Al., (1977). "Relationship Between Area Specific Measure of Self-Concept, Self Esteem and Academic Achievement for Junior High School Students". Perceptual & Motor Skills. V.45, N.3, PP. 1117-1118.

154-Nicholls, J.G. & Miller, A.T., (1984). "Development and Its Discontents: The Differentiation of The Concept of Ability.

(in) J.G. Nicholls (ED) Advances in Motivation and Achievement (V. 3, PP. 185-218) Green Wich.

155-Padhi, J.S., (1993). "Measurement of Academic Self-Concept: Development of Scale Indian". Journal of Psychometry and Education. V. 24, N.2, PP. 73-78.

156-Palmer, F.R., (1979). Semantics, Anew out line. Cambridge, Cambridge University Press.

157-Rogers, C.A., (1959). Theory of Therapy. In S.Koch (ED) A Study of A science, V.3, New Youk. Mc Grow-Hill.

158-Rogers, Et. Al., (1980). "Relationships between Self-Concept and Achievement in a College Genetics Course". Journal of Research in Science Teaching. V. 17, N. 6, PP. 559-596.

159-Rogers, C.M., Smith, M. D. & Coleman, J.M. (1978). "Social Comparison in The Classroom: The Relationship between Academic Achievement and Self-Concept". Journal of Educational Psychology. V. 70, PP. 50-57.

160-Rogers, G.R., & Client. (1951). Centered Therapy: Its Current Practice Implications and Theory. Boston: Hughton Mifflin, Co.

161-Rosenberge. K., (1973). "Which Significant Others? . American Behavioural Scientist. V. 16, N.4, PP. 829-860.

162-Shavelson, R.J. Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). "Self-Concept Validation of Construct Interpretations". Review of Educational Research. V. 46, PP. 407-441.

163-Singh, A. (1972). "Self-Concept of Ability and School Achievement of Seventh Grade Students in New Foundland".

-(في) مديحة محمد العزبي ١٩٨٥ "مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي والتقييم المدرك من الآخرين". ضمن بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس في مصر. ص ص ٢٤٩ – ٢٦٦.

164-Skaalvik, E.M. & Rankin, R.J. (1990). "Mathematics, Verbal and General Academic-Self-Concept: The Internal / External Frame of Reference Model and Gender Differences in Self-

Concept Structure". Journal of Educational Pschology. V.82, N.3, PP. 546-554.

165-Skinner, B.F., (1957). Verbal Behavior. New York, Appleton – Century – Crofts, INC.

166-Stagner, R. (1961). Psychlology of Personality. 3ed Edition, New York: Mac Millan – Hill Book, Co.

167-Thomas, J.W. Et. Al., (1993). "Interrelationships Among Student's Study Activities, Self-Concept of Academic Ability and Achievement as A Function of Characteristics of High School Biology Courses", Applied Cognitive Psychology. V.7, N.6, PP. 499-532.

168-Vereen, Et. Al., (1995). "The relationship between Self-Concept and Reading Achievement of Minrity Students". D.A.I. V.56, N.2, P.502.

169-Vispoel, W.P., (1995). "Self-Concept in Artistic Domains: An Extension of The Shavelson, Hubner & Stanton 1976 Model". Journal of Educational Psychology. V. 87, N.1, PP. 134-153.

170-Wessells, M.G. (1982). Cognitive Psychology. New York, Harper & Row, Publishers, INC.

171-Wigfield, A. Eccles, J.S. MacIver, D. Reum, D.A. & Midgley, C. (1991). "Transitions During Early Adolescence Changes in Children's Domain Specific Self Perceptions and General Self-Esteem Across The Transition to Junior High School". Developmental Psychology, V.27, PP. 552-565.

172-________, & Karpathian, M. (1991). "Who am I and What Can I Do? Children's Self-Concepts and Motivation in Achievement Situations". Educational Psychologist. V.26, PP. 233-261.

173-Wheeler, L. & Reilly, T.F., (1980). "Self-Concept and Its Relationship to Academic Achievement for E.M.R. Adolescents". Journal for Special Educators. V.17 N.1, PP.78-83.

174-Wilkins, D.A. (1974). Linguistics in Language Teaching. London: Edward Arnold.

175-Zahran, H.A., (1966). "The Self-Concept in Relation to The psychological Guidance of Adolescents". An Experimental Study, Ph. P. Thesis University of London.